ISSN 2304-5809

Молодий Вчений

2 (17)
2015

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 2 (17) лютий, 2015 р.

Частина IV

Члени редакційної колегії журналу:

Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глущенко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртищева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Лебєдєва Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Мінін Ігор Владиленович – доктор технічних наук (Росія)
Мінін Олег Владиленович – доктор технічних наук (Росія)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці «КіберЛенінка»,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.
видане Державною реєстраційною службою України

На обкладинці журналу зображено образи Мавки і Лукаша (за твором Лесі Українки «Лісова пісня»). Леся Українка народилася 13(25) лютого 1871 р. – українська письменниця, перекладач, культурний діяч. Писала у найрізноманітніших жанрах: поезії, ліриці, епосі, драмі, прозі, публіцистиці. П'єса «Лісова пісня» написана в 1911 році, вперше була поставлена 22 листопада 1918 році в Київському драматичному театрі.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2015
© Дизайн, Видавничий дім «Гельветика», 2015

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Аймедов К.В., Сердюк Н.М.
Застосування інноваційних технологій навчання у системі вищої освіти ... 8
Балацька Л.П., Олексів Г.Д.
Методологічні параметри самостійної роботи студентів ... 11
Бєляєв С.Б.
Визначення методологічної основи створення системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій ... 15
Богдадюк М.В.
Філософсько-методологічні, соціально-економічні, суспільно-політичні, та психолого-педагогічні умови розвитку ПТНЗ народних художніх промислів у Західній Україні другої половини XX – початку XXI століття ... 18
Бородієнко О.В., Музичко Л.В.
Коучинг як інноваційна технологія особистісно-розвивального навчання: особливості застосування в професійному навчанні ... 22
Варецька О.В.
Функції соціальної компетентності вчителя початкової школи ... 26
Вовк Б.І.
До питання вивчення елементів готовності майбутніх інженерів-викладачів до самоосвіти ... 30
Грицюк С.А.
Педагогічне значення наукових досліджень сутнісних особливостей дитячої гри ... 33
Гуцол В.В.
Інноваційні педагогічні технології в сучасній педагогічній освіті ... 36
Зінонос Н.О.
Використання Flipped Learning моделі у навчанні іноземних студентів на підготовчих відділеннях ВНЗ України ... 40
Ковальчук Г.О.
«Предметне поле» якості та особистісні фактори ефективності у навчанні майбутніх економістів у ВНЗ ... 43
Ковальчук О.М.
Дослідно-експериментальна перевірка моделі підготовки магістрів гуманітаріїв до інноваційної професійної діяльності ... 47
Кравченко Т.П.
Психолого-педагогічні чинники формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я ... 51
Макаренко А.І.
Експериментально-дослідна перевірка впливу інтеграції як засобу формування техніко-технологічних знань і умінь ... 55
Максимова О.Г.
Формирование лингвистической мобильности будущих педагогов на основе личностно-деятельностного подхода ... 59
Малинівська Л.І.
Педагогічні умови формування культури безпечної поведінки у студентів ... 64
Малицька О.В.
Культурна ідентифікація як визначальний освітній фактор у педагогічному ВНЗ ... 67
Мартинюк В.А., Бузинська В.Є.
Проблема жіночої суб'єктивності у художньому дискурсі Кларісе Ліспектор ... 70
Махінова М.В.
Аспекти соціокультурного підходу до підбору автентичних англомовних текстів у підготовці майбутнього вчителя ... 74
Мірошниченко Г.В.
Вплив діяльності Київського університету Св. Володимира на розвиток освіти і науки у другій половині XIX століття ... 78
Оверко Н.Я.
Педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації ... 82
Петько Л.В.
Філософсько-педагогічні підходи до розуміння «професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища» в сучасних реаліях освіти ... 87
Постоян Т.Г.
Інформаційно-комунікаційні технології як засіб якісної підготовки майбутніх менеджерів освіти ... 91
Савельчук І.Б.
Інноваційні методи соціальної роботи з людьми похилого віку: специфіка та особливості впровадження ... 95
Савінова Н.В., Берегова М.І.
Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання ... 99
Самойленко С.А., Беспалова Н.В., Липська І.І.
Фільми як засіб підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов ... 102
Силкіна С.А.
Система соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи ... 105
Тихонова Т.В.
Методологічні підходи до конструювання змісту інформаційно-технологічної навчальної дисципліни ... 108
Трегуб О.Д., Трегуб І.Г.
Запорука успіху проблемного навчання майбутніх учителів технологій ... 112
Фроленкова Н.О.
Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття ... 116
Хаустова О.В.
Взаємозв'язок духовності й творчості на шляху професійно-творчого розвитку вчителя ... 119
Хижняк А.В.
Формування взаєморозуміння у молодших підлітків як сімейної цінності: теорія питання ... 123
Цепкало О.В.
Комунікативні стратегії як об'єкт дослідження когнітивної та комунікативної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики ... 126
Цимбалюк В.І., Борейчук А.В.
Особливості проведення ділової гри «Навчальний цивільний процес» під час професійної підготовки майбутніх юристів ... 129

Черуха Н.М., Ворначева Л.Ю.
Роль сучасників М.Е. Річмонд у формуванні її теорії соціальної роботи......133

Чернякова О.І.
Розвиток мовлення дошкільників в умовах двомовності......137

Шапочкіна О.В.
Специфічні особливості дистанційної освіти за електронними навчальними курсами у ВНЗ України (на матеріалі сертифікованого ЕНК «Країнознавство: німецька мова»)......140

Шаргун Т.О.
Становлення професійної підготовки фахівців залізничного профілю в Україні (друга половина ХІХ століття)......144

Шибецька В.В., Кравець Н.П.
Екскурсія як засіб збагачення уявлень про природу в молодших школярів з порушенням інтелекту......151

Ярова О.Б.
Концепт «ключові компетентності» в освітніх документах початкової школи країн Європейського Союзу......155

Литвин В.А.
Методика формування інформаційної культури майбутніх архітекторів......159

Василишина Н.М.
Актуальні проблеми фахової підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у рамках вітчизняної та зарубіжної освіти......162

МЕДИЧНІ НАУКИ

Бідзіля П.П.
Вплив етіологічних чинників хронічної серцевої недостатності на стан ремоделювання міокарда при супутній надлишковій масі тіла та ожирінні......168

Васкес Абанто А.Э., Васкес Абанто Х.Э.
«Уникальность» натуральных продуктов или все же «Давайте мыслить объективно!»......172

Дудко О.Г., Костін Є.І.
Значення фізичних та біологічних властивостей полімерних матеріалів для травматології та ортопедії......175

Каджарян В.Г., Капшитар Н.І.
Безсимптомна гіперурикемія на тлі цукрового діабету 2 типу: вплив на клініко-анамнестичні, біохімічні показники та результати ехокардіоскопії......177

Коваль В.Ю., Архій Е.Й., Сіксай Л.Т.
Вміст макроелементів крові при різних формах хронічного панкреатиту......181

Мергель Т.В.
Особливості перебігу безбольової форми ішемічної хвороби серця у хворих із постінфарктним кардіосклерозом......184

Мізюк М.І., Суслик З.Б., Мельник В.І.
Зміни функціонального стану організму студентів під час запровадження інноваційних форм державної атестації......188

Морозенко Д.В., Леонтьєва Ф.С., Кузнецова Н.В.
Дослідження клініко-гематологічного статусу пацієнтів після ендопротезування великих суглобів......190

Русин В.И., Сирчак Е.С., Курчак Н.Ю.
Динамика показателей качества жизни у больных с хроническим панкреатитом после холецистэктомии на фоне комбинированной терапии с использованием препарата из Plantago ovata......194

Чернєв М.В., Чернєв О.В., Огарко І.В., Андрієвська Т.А.
Метод глибокого магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя у передопераційний та післяопераційний період. Варіанти можливого застосування......197

Шайко-Шайковський О.Г., Білик С.В., Олексюк І.С., Дудко О.Г., Василов В.В., Зіньків О.І., Бурсук Є.Й.
Експериментальне біомеханічне дослідження ефективності остеосинтезу за допомогою стержневого апарата зовнішньої фіксації при поперечних діафізарних переломах......201

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Большакова А.М.
Психологічний аналіз феноменів самоздійснення особистості......206

Камінська О.В.
Авторська класифікація інтернет-залежності за критерієм провідного мотиву використання мережі......210

Климентович О.Б.
Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді українського суспільства в процесі соціально-економічної та політичної нестабільності в державі......213

Кравчук Л.В.
Засвоєння етичних норм молодшими школярами: психологічні підходи......216

Носова І.Є.
До 130-річчя від дня народження Степана Володимировича Балея......220

Петровська І.Р.
Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій студентів-психологів......224

Сущинська Т.С.
Танцювально-ігрова програма психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини: оцінка ефективності......227

Шамрай О.В.
Професійна картина світу майбутніх лікарів-педіатрів......231

Яновська Т.А.
Взаємозв'язок прояву психологічного конфлікту з емоційною сферою підлітків......235

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Aymedov K.V., Serduyk N.N.
Usage of innovative educational technologies in higher educational establishments 8

Balatska I.P., Oleksiv G.D.
Methodological parameters of students individual work 11

Belyaev S.B.
Defining the methodical basis of the development of the professional preparation system aiming to elaborate and apply educational technologies 15

Bogdadiuk M.V.
Philosophical, meteorological, social, economic, political, psychological and pedagogical condition development in vocational educational institutions national artistic trade in Western Ukraine the end 20th and half of the 21 centurics 18

Borodiyenko O.V., Muzhichko L.V.
Coaching as an innovative technology of personality developing education: pecularities of usage in professional training 22

Varetska O.V.
Function of social competence of the teacher of primary school 26

Vovk B.I.
To the study of the elements of the readiness future engineers-teachers for self-education ... 30

Gritsyuk S.A.
Pedagogical value of scientific researches of essence features of child's game 33

Hutsol V.V.
Innovative educational technology in modern teacher education 36

Zinonos N.O.
Using the Flipped Learning model for teaching foreign students at the preparatory departments of universities in Ukraine 40

Kovalchuk G.A.
«Substantive field quality» and personality factors of efficiency training future economists in universities 43

Kovalchuk O.N.
Reseach-experimental verification of the model of masters' of art training for innovative professional activity 47

Kravchenko T.P.
Psychological and educational factors of formation in older adolescents value attitude to their own health 51

Makarenko A.I.
Experimental research testing the impact of integration as a means of technical and technological knowledge and skills 55

Maximova O.G.
The formation of linguistic mobility of future teachers on the basis of personal-active approach 59

Malinevsky L.I.
Students have pedagogical terms of forming of culture of safe behavior 64

Malitskaya O.V.
Cultural identification as the primary educational factor in pedagogical university ... 67

Martynyuk V.A., Busynska V.Ye.
The problem of feminine subjectivity in Clarice Lispector's belle-lettre discourese 70

Makhinova M.V.
Aspects of the sociocultural approach the selection of authentic english texts in the preparation of future teachers 74

Miroshnychenko H.V.
Impact of Kiev university of St. Vladimir on the development of education and science in the second half of XIX century 78

Overko N.Ya.
Pedagogical conditions development expert special technology skills of teachers in vocational schools culinary profile during training 82

Pet'ko L.V.
Philosophical-pedagogical points of views to understanding of the «professionally oriented foreign environment» in modern realities of education 87

Postoyan T.G.
Information and communication technologies as a tool for quality training of future educational managers 91

Savelchuk I.B.
Innovative methods of social work with the elderly: specificity features and implementation 95

Savinova N.V., BerehovaM.I.
Deontological competence of the remedial pedagogue in the conditions of inclusive education 99

Samoilenko S.A., Bespalova N.V., Lypska I.I.
Films as means of increasing students' motivation to foreign languages learning 102

Sylkina S.A.
The system of social and pedagogical support of problem teenagers in conditions of selskoe the school 105

Tikhonova T.V.
Methodological approaches to designing the content of informational technological discipline 108

Tregub O.D., Tregub I.G.
Mortgage of success of problem educating of future teachers of technologies 112

Frolenkova N.A.
Quality of pre-school education in Ukraine: phenomenon of notion 116

Khaustova O.V.
The intercommunication of spirituality and creative work on the way towards teacher's professional and creative development 119

Khyzniak A.V.
Forming of understanding for junior teenagers how family value: theory of the problem 123

Tsepkalo O.V.
Communication strategies as research objects of cognitive and communicative linguistics, psycholinguistics and linguodidactics 126

Tsymbaliuk V.I., Boreychuk A.V.
Features of the business game «Training civil proceedings» during the training of future lawyers 129

Chernukha N.M., Vornacheva L.Yu.
The role of Mary E. Richmond's contemporaries in formation of her social work theory....133

Chernyakova O.I.
Language development of the pre-school children in condition of bilinguism....137

Shapochkina O.V.
Specific features of the controlled from distance education are after electronic educational courses in the institute of higher of Ukraine (on material of certificated ENK «Science about a country: German language»)....140

Shargun T.A.
Formation of the vocational training of the railway profile specialists in Ukraine the second-half of XIX century)....144

Shybetska V.V., Kravets N.P.
Excursion as a means of enrichment idea about the nature in younger school children with intellectual disabilities....151

Yarova O.B.
The concept «Key competences» in the educational documents on primary school in the European Union countries....155

Lytvyn V.A.
Method of forming of future architects' informative culture 159

Vasylyshyna N.M.
Actual concerns of future tourism experts professional preparation in terms of national and foreign education....162

MEDICAL SCIENCES

Bidzilya P.P.
The influence of etiological factors of chronic heart failure in state of myocardial remodeling associated with overweight and obesity....168

Vasquez Abanto A.E., Vasquez Abanto J.E.
«Unique» natural products, or still «Let's think objectively!»....172

Dudko O.G., Kostin E.I.
Physical and biological properties of polymeric materials and their importance for traumatology and orthopedics 175

Kadzharyan V.G., Kapshytar N.I.
Asymptomatic hyperuricemia on the background of type 2 diabetes: impact on anamnestic, biochemical parameters and the results of echocardiography....177

Koval V.Yu., Arhij E.Yo., Siksay L.T.
Content of macroelementes of blood serum at different forms of chronic pancreatitis....181

Merhel T.V.
Features of silent forms of ischemic heart disease in patients with postinfarction cardiosclerosis....184

Mizyuk M.I., Suslyk Z.B., Melnyk V.I.
Changes of functional stabe of students' organism during introduction of innovation forms of stabe certification....188

Morozenko D.V., Leontieva F.S., Kuznetsova N.V.
Nvestigation of clinical and hematological status of the patient after prosthetics....190

Rusin V.I., Sirchak Ye.S., Kurchak N.Yu.
Dynamics of indexes of quality of life at patients with chronic pancreatitis after cholecystektomi on background of complex therapy with the use of preparation from Plantago ovata....194

Cherniev M.V., Cherniev O.V., Ogarko I.V., Andrievska T.A.
Method of deep magnetically-field medicamental anesthesia and treatment of traumas of a face in preoperative and postoperative periods. Variants of possible application....197

Shayko-Shaykovskiy A.G., Bilyk S.V., Oleksyuk I.S., Dudko A.G., Vasilov V.V., Zinkiv O.I., Bursuc E.I.
Experimental biomechanical study of the effectiveness of osteosynthesis using the rod of external fixation device in a transverse diaphyseal fractures....201

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Bolshakova A.N.
Psychological analysis of the personality self-realization phenomena....206

Kamynska O.V.
Author's classification of internet addiction as a criterion of the main motives of using the network....210

Klymentovych O.B.
Dynamics of value orientations of Ukrainian society students in the social, economic and political instability in the country....213

Kravchuk L.V.
Assimilation of ethical standards younger students: psychological approaches....216

Nosova I.Ye.
To the 130-th anniversary of Stepan Volodymyrovych Balei's birth 220

Petrovska I.R.
Psychological features of the career orientations of students-psychologist....224

Syshchins'ka T.S.
Dance and play program of the psychological support forming of the constructive image «I» of a child: the estimation of an efficiency....227

Shamrai O.V.
Professional worldview of the future pediatricians....231

Yanovskaya T.A.
Interrelation of manifestation of the psychological conflict to the emotional sphere of teenagers....235

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378+001.895+61

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аймедов К.В., Сердюк Н.М.
Одеський національний медичний університет

В статті розглядається поділ технологій навчання на традиційні та нетрадиційні (інноваційні). Аналізуються види новітніх технологій, які використовуються під час фахової підготовки студентів. Досліджується роль новітніх педагогічних технологій у підготовці студентів до професійної діяльності. Визначаються перспективи та особливості впровадження інноваційних технологій навчання у закладах вищої освіти. Зазначається, що інноваційні педагогічні технологій потребують подальшого детального аналізу та вивчення в комплексній взаємодії.
Ключові слова: педагогічні технології, новітні педагогічні технології, професійна підготовка студентів, вища освіта, навчальний процес, інновації, інноваційні технології.

Постановка проблеми. Підвищення ролі людського фактора в житті сучасного суспільства, інтеграція зусиль в пошуках оптимального рішення соціальних проблем актуалізують питання підготовки високоосвічених, конкурентоздатних спеціалістів в різних галузях.

Освіта, як одна з найважливіших складових суспільства, з одного боку залежить від процесів, що відбуваються в ньому, реагуючи та відповідаючи стану науково-технічного прогресу, тенденціям розвитку економічної сфери країни, з іншого, безумовно, – впливає на всі процеси та сторони життя, оскільки готує фахівців, розвиває особистість, формує певні життєві погляди. Тому особливої уваги заслуговує сучасний стан впровадження інновацій в освіту нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення і розвитку педагогічних інноваційних технологій привертає увагу багатьох педагогів-науковців. У працях В. Безпалько, В. Бикова, І. Волкова, Т. Дмитренко, А. Нісімчука, О. Падалки, Г. Селевко, В. Сластьоніна, О. Смолюка, І. Підласого, Ю. Турчанінової, О. Шпака можна виділити визначення сутності педагогічної технології та її структуру. Так В. Беспалько, звертаючись до поняття «педагогічної технології», називає її «змістовною технікою реалізації навчального процесу [2, с. 27]».

Докладна характеристика педагогічних інноваційних технологій як системи засобів, методів організації та управління навчально-виховним процесом здійснюється також і зарубіжними вченими. Проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловськи та англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз педагогічної та психолого-педагогічної літератури актуалізує доцільність виділення ролі інноваційних технологій у підготовці студентів вищих навчальних закладів. Проте необхідно зазначити, що не вистачає комплексного системно-діяльнісного підходу щодо втілення інноваційних технологій в педагогічний процес вищої школи.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження ролі новітніх педагогічних технологій у підготовці студентів вищої школи, а також особливості їх активного впровадження в освітні системи.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи технології навчання, які використовуються у вищих навчальних закладах, відмічаємо їх розподіл на дві групи, які називаємо традиційними та нетрадиційними (інноваційними).

У системі вищої освіти виділяємо такі інноваційні технології: інновації в змісті вищої освіти, інновації в педагогічному процесі, інновації в організаційних структурах вищої освіти, інновації в діяльності та відносинах між викладачами і студентами, інновації і сфері освітніх послуг, інновації в галузі міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів [3].

Розглядаючи питання розвитку інноваційних освітніх процесів, активно використовують термін «інноваційне навчання». Йдеться про навчання, яке ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [3].

Інноваційне (лат. innovatio – оновлення, зміна) навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Розглянемо інноваційні педагогічні технології, які дозволяють вдосконалити освітню систему ВНЗ та оновити фахову підготовку студентів.

В процесі професійної підготовки студента необхідно звернути особливу увагу на підвищення його творчого потенціалу, що в свою чергу сприятиме формуванню конкурентоздатного спеціаліста, який може відповісти на виклики часу.

Одним із основних засобів досягнення поставлених завдань є технологія проблемного навчання.

Суть проблемного викладу знань викладачем полягає в тому, що замість передачі готових положень (правил, законів) науки викладач повідомляє фактичний матеріал, дає його опис на фоні систематично створюваних їм проблемних ситуацій, постійно спонукає студентів до часткової або повної самостійної пізнавальної діяльності з установленням й вирішенням навчальних проблем.

Технологія проблемного навчання включає п'ять етапів вирішення проблеми:

- поява відчуття складності проблеми;
- виявлення її та визначення;
- представлення можливого рішення; виявлення шляхом положень імовірних рішень;
- подалі спостереження й експерименти, які призводять до прийняття або відхилення прийнятого допущення, тобто до висновку, що має позитивне чи негативне рішення.

Вирішення проблеми здійснюється за допомогою чотирьох основних етапів:

- підготовка особистості та намагання розв'язати проблему;
- інкубація – період «визрівання» рішення;
- миттєвий спалах ідеї-рішення;
- верифікація – перевірка результативності рішення та уточнення нової ідеї.

© Аймедов К.В., Сердюк Н.М., 2015

Для ефективного втілення проблемного навчання необхідно системно використовувати завдання проблемного типу. Метою цих завдань є сформувати у студентів такі вміння:

· формувати проблему;

· будувати гіпотезу;

· планувати систему дій, спрямованих на вирішення завдання;

· актуалізувати наявну інформацію;

· здійснювати реконструкцію відомої інформації;

· контролювати хід розв’язання завдання;

· аналізувати й обговорювати результати;

· виправляти помилки, допущені під час розв’язання завдання;

· здійснювати пізнавальний процес в умовах нової ситуації;

· застосовувати загальнонаукові та конкретні методи дослідження [1, с. 67].

Ще одним прикладом упровадження новітніх педагогічних технологій у вищому навчальному закладі є модульна технологія, яка в сучасному своєму вигляді була запропонована американськими педагогами Дж. Расселом і С. Постултуайтом. За основу цієї технології було взято принцип автономних змістовних одиниць – «мікрокурсів». Ідея «мікрокурсів» полягала в можливості об’єднуватися між собою в межах однієї або декількох програм.

Методика «мікрокурсів» була реалізована вперше в університеті імені Д. Пердью, а з часом отримала поширення в інших навчальних закладах США. На її основі з'явилися нові модифікації: «навчальний пакет», «уніфікований пакет»,»концептуальний пакет», «пакет пізнавальної діяльності», «пакет індивідуалізованого навчання», які, узагальнюючи педагогічний досвід, сформулювали єдине поняття, – «модуль», що дало назву модульній технології навчання.

Починаючи з 90-х рр. модульна технологія навчання поширилася і в Україні, істотно збагативши концепцію модульного навчання та розкривши її нові можливості.

У модульній системі відбулася своєрідна еволюція форм, серед яких виділяють модульно-розвивальну, модульно-кредитну,модульно-проектну або модульно-рейтингову.

Використання модульної системи дозволяє сформувати у майбутніх фахівців активність, самостійність, конкурентоздатність, прагнення до самовдосконалення, тобто такі якості, які допоможуть в професійній реалізації.

Невід’ємною частиною сучасного суспільства є широке використання інформаційного ресурсу в умовах функціонування всесвітньої інформаційної мережі, яка дозволяє забезпечити доступ до інформації без будь-яких перешкод та обмежень.

В зв’язку з цим, серед педагогічних технологій, поширених у вищих навчальних закладах, чільне місце займають інформаційні технології.

Використання інформаційних технологій дозволяє впливати на розвиток особистості, інтегруючи її у світову спільноту. Широке розповсюдження технологій мультимедія та Інтернету дозволяє використовувати інформаційні технології як засіб спілкування та виховання.

В процесі використання інформаційних технологій студенти вдосконалюють навички роботи з текстом, створення графічних об’єктів, баз даних, використання електронних таблиць.

Доступність глобальних інформаційних баз дає можливість студент вчитися використовувати різноманітну інформацію, аналізувати її, що, безсумнівно, розширює світогляд та сприяє професійному становленню.

Використання інформаційних технологій підвищує мотивацію навчання та стимулює пізнавальний інтерес, підвищує ефективність самостійної роботи.

Необхідно пам’ятати, що інформаційні технології можуть стати основними інструментами у сфері освітньої, навчальної та творчої діяльності студентів, а також подальшої професійної діяльності.

Використовуючи інформаційні технології, викладач зобов'язаний прагнути до реалізації всіх потенціалів особистості: пізнавального,морального, творчого, комунікативного й естетичного. Для того, щоб ці потенціали були реалізованими на досить високому рівні, потрібна педагогічна компетентність у галузі інформаційних технологій.

Інформаційні технології становлять методичне обґрунтування побудови педагогічного змісту комп’ютерної програми, так було створено мережу різноманітних комп’ютерних навчальних програм, серед яких основними є комп’ютерний підручник, контролюючі та ігрові програми [4, с. 98].

Педагогічну основу автоматизованої навчально-контролюючої програми становлять різноманітні тестові завдання.

В зв’язку з тим, що інформація в сучасному світі швидко втрачає актуальність, викладачеві необхідно постійно оновлювати матеріали навчально – методичного комплексу, залучати до цієї роботи студентів, що ще в більшій мірі сприятиме мотивації навчального процесу.

Інноваційні технології часто є комбінацією кількох технологій, що дозволяє здійснювати комплексне оновлення освітнього процесу.

Комбінація, наприклад, двох новітніх технологій (інформаційної та модульної) створює інноваційну технологію, яка з одного боку надає комп’ютерну підтримку навчання (інформаційна технологія), а з іншого – забезпечує індивідуалізацію навчання (модульна технологія).

Комбінація технологічних процесів у вигляді нової інформаційної та модульної технологій сприятиме створенню технології, яка отримала назву «інформаційно-модульна». Її мета полягає в оновленні навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Інформаційно – модульна технологія дозволяє активно використовувати дистанційне навчання, що базується на використанні широкого спектра різноманітних інформаційних, технологічних та технічних засобів, які дозволяють побудувати навчальний процес без урахування місця та часу.

До найважливіших рис дистанційного навчання дослідники відносять гнучкість, модульність, паралельність, повноту інформаційного доступу, економічність, технологічність, соціальну інтернаціональність, пізнавальну діагностичність та гуманність.

Комп’ютерні системи навчального призначення надають можливість диференціювати процес навчання, застосовувати індивідуальний підхід, контролювати особистість із діагностикою помилок та здійснювати зворотний зв’язок,забезпечувати самоконтроль і самоперевірку навчально-пізнавальної діяльності; скорочувати час навчання за рахунок виконання комп’ютером складних обчислень; демонструвати візуальну навчальну інформацію; моделювати й імітувати процеси і явища, проводити лабораторні роботи, експерименти й дослідження в умовах віртуальної реальності; прищеплювати вміння приймати рішення тощо.

Таким чином, інформаційно-модульна технологія посідає гідне місце в загальній системі педагогічних технологій.

Висновки і пропозиції. Отже, у статті розглянуто деякі інноваційні педагогічних технологій, які використовуються у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів у навчально-виховному процесі. Зазначимо, що жодну з представлених педагогічних технологій не можна назвати пріоритетною. Вони можуть бути використаними лише в системі, у їх комплексній взаємодії. Тож цінність полягає саме в їх одночасному та суміжному використанні. Під час вибору педагогічної технології необхідно переконатися, що вона гарантує досягнення визначеного рівня навчання та виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо часу впровадження, витрат сил та засобів.

Використання інноваційних педагогічних технологій залежить також від майстерності викладача правильно організувати навчальний процес.

Обираючи ту чи іншу педагогічну технологію необхідно пам'ятати про моральний аспект. Мова йде, зокрема, про доцільність використання, екологічність відомих та створюваних педагогічних технологій.

Інноваційні педагогічні технології – важливий чинник навчально – виховного процесу. Вбачаємо перспективним широке використання інноваційних педагогічних технологій у системі вищої школи. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх подальшого детального аналізу та вивчення в комплексній взаємодії.

Список літератури:

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система вищої школи: шляхи відродження / Д.В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. / Ред. кол. Л.І. Даниленко та ін. – К.: Логос. – 2000. – С. 158-160.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи / В.П. Беспалько // М. – 1989. – 180 с.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень // К.: Грамота. – 2003. – 216 с.
4. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О.І. Навроцький // Монографія. – Х.: Основа – 2000. – 240 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула // Тернопіль. – 1997. – С. 132-143.

Аймедов К.В., Сердюк Н.Н.
Одесский национальный медицинский университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
В статье рассматривается деление технологий обучения на традиционные и нетрадиционные (инновационные). Анализируются виды новых технологий, которые используются во время профессиональной подготовки студентов. Исследуется роль новых педагогических технологий подготовки студентов к профессиональной деятельности. Определяются перспективы и особенности внедрения инновационных технологий обучения в высших учебных заведениях. Отмечается, что инновационные педагогические технологии требуют дальнейшего детального анализа и изучения в комплексном взаимодействии.
Ключевые слова: педагогические технологии, новейшие педагогические технологии, профессиональная подготовка студентов, высшее образование, учебный процесс, инновации, инновационные технологии.

Aymedov K.V., Serduyk N.N.
Odesa National Medical University

USAGE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary
This article discusses the division of learning technologies in traditional and non-traditional (innovative). The types of technologies, which are used in the course of professional training of students are analysed. The role of innovative pedagogical technologies in the preparation of students for professional work is explored. Perspectives and features of introduction of innovative learning technologies in institutions of higher education are identified. It is noted that innovative pedagogical technologies require further detailed analysis and study of complex interactions.
Keywords: pedagogical technologies, the newest pedagogical technologies, professional training of students, higher education, educational process, innovations, innovative technologies.

УДК 378.14

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Балацька Л.П., Олексів Г.Д.
Національний університет «Львівська політехніка»

Проаналізовано особливості організації самостійної роботи студентів під час вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у вищому технічному навчальному закладі. Охарактеризовано форми організації самостійної роботи студентів. Розглянуто систему навчально-методичних засобів і методів організації самостійної роботи студентів. Обґрунтовано їхню важливість у процесі професійної підготовки фахівця. Подано типові види завдань для самостійної роботи та параметри оцінювання її результатів.

Ключові слова: самостійна робота, методи, індивідуальні завдання, навчально-методичний комплекс, оцінювання результатів.

Постановка проблеми. Самостійна робота студента є одним із способів активного, цілеспрямованого освоєння нових для нього знань, формування та розвитку умінь і навичок. Вона є складовою організації системи навчання та фактором особистісного та професійного самовизначення. Як елемент організаційної системи навчального процесу, самостійна робота студентів отримує нове смислове значення завдяки її особливому статусу в ракурсі нової освітньої парадигми, яка орієнтована на вироблення потреби, формування й розвиток умінь і навичок самостійно і безперервно навчатися впродовж усієї професійної діяльності. На цьому наголошується в Законі України «Про вищу освіту». Реалізація таких стратегій значною мірою залежить від ефективності самостійної роботи студентів, що спонукає педагогічну науку до пошуку нових моделей, технологій раціональної її організації у вищих навчальних закладах технічного профілю.

Згідно з Положенням Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчального процесу у вищих закладах освіти» на самостійну роботу студентів передбачено до 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення певної дисципліни. Мова йде не лише про збільшення кількості годин на самостійне навчання, а про принциповий перегляд організації навчального процесу у ВНЗ, який повинен будуватися так, щоб формувати й розвивати вміння і навички навчатися, розвивати у студента здібності до саморозвитку, аналізу отриманої інформації, творчого застосування освоєних знань, способів адаптації до професійної діяльності. Це зумовлено, передусім, відставанням темпів розвитку освітніх процесів і технологій навчання від темпів розвитку науково-технічного прогресу. Значний обсяг професійних знань, якими повинен оволодіти майбутній фахівець, поновлюється щороку. Сучасний ринок праці потребує ініціативних, цілеспрямованих і творчих спеціалістів, які мають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, вміють самостійно приймати рішення та є джерелом розвитку і прогресу галузі науки або виробництва, в якій вони задіяні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значущість проблеми дослідження знайшла своє відображення як в класичній педагогічній спадщині (Д. Дістервеч, Я. Каменський, Й. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, К. Ушинський), так і в сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (В. Казаков, В. Луценко, І. Хом'юк, М. Солдатенко, О. Малихін, О. Микитюк, В. Бенера, Л. Савенкова, А. Алексюка, С. Архангельський, І. Баріхашвілі, V. Harvey, I. Charbonneau, E. Henderson тощо).

Метою нашого дослідження є визначення оптимальних методів самостійної роботи студентів як виду навчальної діяльності, спрямованого на розвиток пізнавальних здібностей студента з метою їх подальшого використання у процесі неперервної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Основні форми організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах, як правило, визначаються такими параметрами: зміст навчальної дисципліни, рівень підготовки студента та необхідність збалансування його навантаження при виконанні самостійних завдань. Ось чому у традиційному форматі самостійна робота студентів організовується на основі використання таких форм [1, с. 69]:

– індивідуальні (реферативні повідомлення, курсове, дипломне проектування, самостійна науково-дослідна робота, індивідуальні консультації, олімпіади тощо);

– групові (проекти та проблемне проектування, навчання у співпраці, ігрове проектування, факультетативні заняття, заняття в гуртках);

– масові (проектне навчання, програмоване навчання).

У сучасній педагогічній практиці серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу, слід виділити [2, с. 132]: проблемно-пошукові методи; метод проектного навчання; методи колективної розумової діяльності; метод застосування новітніх інформаційно-комунікативних технологій у навчанні.

Проблемно-пошукові методи спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Застосування цих методів спонукає студентів до проведення самостійних досліджень, підвищує мотивацію подальшої роботи, сприяє розвиткові логічного мислення, розвиткові творчої самостійної діяльності студентів.

Метод проектного навчання потребує певних затрат часу на попередню підготовку, тому його використання недоцільне та й неможливе без чіткого визначення дидактичних завдань.

Сутність методів колективної розумової діяльності полягає в колективній творчості з метою вирішення певних завдань підвищеної складності. Вони сприяють підвищенню рівня інтелектуального розвитку, виявленню творчих здібностей студентів, розвитку творчого мислення, підвищенню рівня самостійності, формування навичок колективної роботи, поліпшення комунікативних навичок, емоційного стану студентів.

Метод застосування комп'ютерних технологій у навчанні має певні особливості. Сьогодні форми і методи самостійної роботи тісно пов'язані з використанням комп'ютерних технологій, які підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу; підвищують їхню зацікавленість та активність в оволодінні знаннями.

© Балацька Л.П., Олексів Г.Д., 2015

Метою організації самостійної роботи під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є вироблення навичок опрацювання фахової літератури іноземною мовою, роботи з різними видами словників, розмовних навичок для виступів іноземною мовою, участі в обговоренні дослідницьких чи професійних проблем тощо.

Організаційними ознаками самостійної роботи є [3]: наявність завдань для самостійної роботи; надання спеціального часу для їх виконання; планування методів, засобів і форм самостійної роботи; здійснення студентами навчальної діяльності (колективної чи індивідуальної), їхня активність при цьому; самоконтроль і поточний контроль; управління цією роботою з боку викладача; наявність очікуваних результатів.

Організовуючи самостійну роботу студентові пропонуються наступні види завдань для опрацювання матеріалу з конкретної теми курсу [5, с. 260-265]:

– виконати завдання, передбачені робочою програмою навчальної дисципліни;

– скласти термінологічний словник;

– виконати вправи для самоконтролю;

– підготувати короткі виступи по темі, переказ тексту чи презентацію.

Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, необхідних для вивчення окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами практичних занять та матеріалами в електронному вигляді. Форми та засоби самостійної роботи студентів пропонує кафедра при розробці програми своєї дисципліни. Бажано, щоб програма укладалася на основі базового навчального посібника чи підручника, що дозволить активно використовувати різні форми самостійної роботи та надасть студенту можливість самостійно ознайомитись з начальним матеріалом при вивченні кожної нової теми та узгодити самостійну роботу з аудиторною, а викладачу – оцінити рівень підготовки кожного студента як результату самостійної роботи та визначити обсяг матеріалу для аудиторної чи самостійної роботи, відповідно до рівня знань окремої навчальної групи.

У процесі реалізації самостійної роботи студентів під час вивчення дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням» «Іноземна мова», «Фахова іноземна мова» та «Ділова іноземна мова» викладачі кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» використовують підручник Getting on in English (intermediate) / За ред. І. Байбакової, О. Гасько, М. Федоришина. – Львів, 2012), як базовий. Робочою начальною програмою передбачена самостійна робота з цілими розділами підручника, не опрацьованими в аудиторії. Такі розділи не містять нового граматичного матеріалу. Якщо нову лексику студент може вивчити самостійно і впоратися з типовими лексичними вправами, то не кожен студент може самостійно опанувати незнайомий граматичний матеріал. Самостійно рекомендується виконувати вправи на повторення та закріплення того, що було попередньо пояснене викладачем та опрацьоване на занятті. Це можуть бути тестові завдання з ключами для самоконтролю, вправи на перетворення однієї граматичної конструкції в іншу за поданим зразком, їх переклад тощо.

У процесі роботи існує можливість відпрацьовувати мовленнєві навички, але необхідно враховувати низку особливостей. Вправи для самостійного виконання, що мають на меті вдосконалення мовленнєвих навичок можуть бути: «пасивні» – складання запитань; підбір правильної відповіді; складання речень з використанням розмовних виразів чи готових кліше; складання діалогів та інше; «активні» – вироблення навичок монологічного мовлення: як правило, це підготовка презентацій чи коротких повідомлень або переказ текстів. Презентація – це, власне, те завдання, яке студенти виконують самостійно, і яке можна визначити як інформаційний або рекламний інструмент, який дає можливість повідомляти необхідну інформацію про об'єкт презентації у зручній для одержувача формі. Це може бути коротка розповідь про концепцію продукту, проекту або послуги.

Ще одним видом самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є робота з фаховими текстами. Студентам першого року навчання слід пропонувати адаптовані тексти професійного спрямування, оскільки в них ще немає достатнього запасу фахової термінології рідною мовою. Як свідчить багаторічний досвід, тексти повинні бути цікавими та не перевищувати 5 тисяч друкованих знаків. Такі тексти пропонуються навчальними посібниками фахового спрямування, зокрема, Getting on in English (Upper-intermediate), автори яких розробили комплекс лексичних вправ, що супроводжують кожен текст. Викладач сам підбирає та визначає текст для кожного студента. Студент повинен прочитати текст, виписати невідомі слова, виконати вправи до тексту, скласти термінологічний словник та зробити коротке повідомлення (2-3 речення) за змістом прочитаного. Перевірка виконання домашнього читання може відбуватися в письмовій (письмовий переклад, переказ) або усній (усний переклад, переказ) формі.

Для студентів, які вивчають іноземну мову за професійним спрямуванням упродовж 5-6 семестрів, рекомендуються такі види завдань: 1) пошук інформації іноземною мовою в бібліотеці чи інформаційній мережі для виконання наукової роботи; 2) опрацювання літератури іноземною мовою та складання термінологічного словника; 3) написання реферату та анотації; 4) підготовка презентації на тему наукової роботи чи реферату.

Основною метою програми з «Іноземної мови за професійним спрямуванням», «Фахової іноземної мови» є формування й розвиток умінь і навичок читання іноземної фахової літератури для того, щоб майбутній спеціаліст міг черпати потрібну йому інформацію у відповідній галузі науки і техніки.

Основними способами одержання такої інформації є повний і реферативний письмовий переклад.

Вже з перших днів роботи над перекладом, студент повинен усвідомити, що переклад це не механічна підстановка слів рідної мови замість іноземної, і копіювання граматичних конструкцій, а творчий процес осмислення тексту, вираженого іноземною мовою, яка має низку своїх специфічних особливостей, і передачі його рідною мовою, дотримуючись загальних мовних норм і особливостей стилю.

Згідно з Положенням про організацію і контроль позааудиторної самостійної роботи студентів творча самостійна робота студента передбачає його участь у науково-дослідній роботі, творчих наукових конкурсах, олімпіадах, підготовці та виступах на конференції, підготовці та публікації тез доповідей і наукових статей тощо.

Програма самостійної роботи студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Спеціаліст» чи «Магістр», рекомендує наступні види завдань:

– пошук інформації іноземною мовою в бібліотеці чи інформаційній мережі для виконання ди-

Таблиця 1

Карта самостійної роботи студентів

І-ий семестр

Вид самостійної роботи	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Максимальна кількість балів
Денна форма навчання			
Систематичність й активність роботи під час практичних занять			
1. Підготовка до практичних занять: виконання граматичних і лексичних вправ	До кожного заняття відповідно до розкладу	Опитування студентів з лексичного матеріалу та виконання вправ під час занять	10
Виконання завдань для самостійного опрацювання			
2. Опрацювання фахової літератури	Відповідно до робочої навчальної програми	Перевірка виконання завдань	10
3. Підготовка повідомлень за тематикою, визначеною робочою навчальною програмою з кожного курсу	Відповідно до робочої навчальної програми	Усне повідомлення на практичному занятті	20
4. Підготовка діалогічного мовлення за тематикою, визначеною робочою навчальною програмою з кожного курсу	Відповідно до робочої навчальної програми	Представлення підготованих діалогів під час практичних занять або під час індивідуальної консультаційної роботи викладача	10
Максимальна сумарна кількість балів, яку може набрати студент за СРС: 50			
Максимальна сумарна кількість балів, яку може набрати студент за виконання контрольних робіт: 25 x 2 = 50			

пломних робіт, написання тез чи доповідей згідно з рекомендаціями викладача профілюючої кафедри;

– опрацювання літератури іноземною мовою (переклад 50-100 тис. друкованих знаків) та складання термінологічного словника;

– написання реферату та анотації;

– підготовка презентації за темою реферату.

Очевидно, що без рекомендацій та пояснень студент не зможе впоратися із завданнями, визначеними для самостійного опрацювання. Отже, оскільки на самостійну роботу відводиться достатньо велика кількість годин і такий вид роботи повинен забезпечуватися системою навчально-методичних засобів, то методичні вказівки до самостійної роботи студентів є невід'ємною складовою навчально-методичного комплексу.

Методичні вказівки – це комплекс теоретичного матеріалу, практичних завдань та рекомендацій щодо їх виконання, що є загальними за характером і можуть використовуватися для різних спеціальностей професійної підготовки студентів. Вони призначені для викладачів іноземної мови, студентів, які вивчають англійську та німецьку мову за професійним спрямуванням, ділову та фахову англійську та німецьку самостійної роботи студентів охоплюють такий матеріал: 1) види презентацій, 2) план для укладання доповіді чи повідомлення, а також 3) слова, словосполучення та вирази. Також подаються 4) чіткі рекомендації, якими словами починати виступ, як оголошувати предмет розгляду, як наголошувати на суті доповіді, а також лексику для логічного зв'язку між твердженнями, переходу від однієї частини доповіді до іншої, приклади вітання, звернення до аудиторії, завершальні фрази тощо. Вони також містять 5) матеріал, що пояснює студентові види перекладу, правила виконання реферативного та повного перекладу; 6) види анотацій та їх характеристики; приклади анотацій; 7) правила реферування літератури, 8) поняття про термін та термінологічні словники тощо. У методичних вказівках подається 9) література, що містить інформацію, необхідну для опрацювання занадто об'ємного теоретичного матеріалу.

Крім того, у методичних вказівках пропонується рекомендована тематика для самостійного та індивідуального вивчення студентами всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів та карта самостійної роботи студентів. Представлена в Методичних вказівках карта містить назву роботи, заплановану для виконання, планові терміни виконання, форми контролю і максимальну кількість балів (табл. 1). Студенти повинні бути знайомі зі змістом цього документу, щоб організувати свій час, вчасно виконати завдання та спрогнозувати оцінку результатів роботи.

Самостійна робота студентів супроводжується систематичним моніторингом та оцінюванням її результатів. Контроль результатів самостійної роботи студента може здійснюватися під час аудиторних занять або поза ними, у письмовій, усній або змішаній формах.

Для оцінювання результатів самостійної роботи студентів використовуються такі критерії:

- відповідність результатів навчання вимогам робочої навчальної програми дисципліни;
- уміння студента використовувати теоретичні знання під час виконання практичних завдань;
- наявність елементів дослідження;
- творчий підхід до виконання поставленого завдання, роботи;
- навички ведення записів (формування реферату, доповіді, виступу);
- виконання завдання відповідно до встановлених термінів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, для ефективної організації самостійної роботи студентів потрібно сформувати певний рівень самоорганізації та готовності студентів до самостійної роботи, визначити обсяг аудиторної та позааудиторної роботи, параметри контролю, а також забезпечити студентів навчально-методичною літературою, не тільки у вигляді підручників, посібників чи методичних вказівок, а і їх електронними версіями, наповнити віртуальне навчальне середовище програмами та всіма навчальними матеріалами, які б дозволили студенту в зручний для нього час самостійно освоювати знання, формувати й розвивати вміння та навички самостійного навчання та самоконтролю. Потрібно збільшити консультаційні години для можливості вільного спілкування зі студентами, змінити традиційні форми навчальних занять.

Список літератури:

1. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68-70.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав. 2004. – 351 с.
3. Жигірь В.І. Управління самостійною роботою студентів ВНЗ у процесі професійної підготовки / В.І. Жигірь // Бердянський державний педагогічний університет.
4. Лукинова Н.Г. «Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента» / Н.Г. Лукинова. Автореферат на дисертацию. – Ставрополь. – 177 с.
5. Збірник нормативних документів Національного університету «Львівська політехніка» / За ред. проф. Бобала Ю.Я. // Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2010 – 516 с.
6. Балацька Л.П., Олексів Г.Д. Організація, проведення й оцінювання самостійної роботи студентів. Методичні вказівки з навчальних дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням (англійська)» «Іноземна мова (англійська)», «Фахова іноземна мова (англійська)», «Ділова іноземна мова (англійська)» для студентів денної форми навчання освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» / Л.П. Балацька, Г.Д. Олексів. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка». 2012. – 36 с.

Балацкая Л.П., Олексив Г.Д.
Национальный университет «Львовская политехника»

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация
Проанализированы особенности организации самостоятельной работы студентов во время изучения учебной дисциплины Иностранный язык за профессиональным направлением в высшем техническом учебном заведении. Характеризуются формы организации самостоятельной работы студентов. Рассмотрена система научно-методических средств и методов организации самостоятельной работы студентов. Обоснована их важность в процессе профессиональной подготовки специалиста. Подаются типичные виды заданий для самостоятельной работы и параметры оценки их результатов.
Ключевые слова: самостоятельная работа, методы, индивидуальные задания, научно-методический комплекс, оценка результатов.

Balatska I.P., Oleksiv G.D.
Lviv Polytechnic National University

METHODOLOGICAL PARAMETERS OF STUDENTS INDIVIDUAL WORK

Summary
The peculiarities of individual work of students taking the course «Foreign Language for Specific Purposes» in technical higher school have been analyzed. Forms of the organization of students individual work have been revealed. System of methodological techniques and methods of students individual work have been considered. Their importance for the process of professional training of specialists has been substantiated. Types of tasks for the individual work and types of their evaluation have been given.
Keywords: individual work, forms, methods, individual tasks, methodological complex, result evaluation.

УДК 378.14.015.62

ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Бєляєв С.Б.
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
Харківської обласної ради

У статті розглядаються питання визначення методологічної основи для створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. За основу наукового пошуку взято аналіз суті та змісту педагогічних технологій, а також завдання системи професійної педагогічної підготовки – опанування теоретичними знаннями про суть технологій в освіті і накопичення прийомів упровадження педагогічних технологій. Провідною є ідея інтеграції положень системного, діяльнісного й технологічного підходів.
Ключові слова: системний підхід, діяльнісний підхід, технологічний підхід, професійна педагогічна підготовка.

Постановка проблеми. Широке упровадження у практику освітнього процесу нових педагогічних технологій визначає актуальним напрямком наукових досліджень пошук шляхів забезпечення випускників вищих педагогічних навчальних закладів відповідною професійною підготовкою. Змістом професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій є сукупність теоретико-методологічних знань, що розкривають сучасні наукові підвалини організації навчального процесу ураховуючи закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; знання історії розвитку технологічного підходу в освіті у світлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення та модернізації відомих освітніх технологій, поглядів науковців та практиків щодо їх суті і перспективних напрямів застосування; уміння користуватись методологією системного і технологічного підходів у процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та упровадження відомих освітніх технологій одночасно із розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; уміння комбінувати проникаючі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті. Аналіз перелічених складових дає підстави визначити актуальним проблемою конкретизацію ключових методологічних підходів, які забезпечуватимуть достатнє підґрунтя для створення ефективної системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження педагогічного процесу (Ю. К. Бабанський [1], Г. О. Бокарєва [3], Б. С. Гершунський [4], О. С. Гребенюк [5], В. С. Ільїн [6], В. В. Краєвський [7]) виділяють у якості провідної ознаки його цілісність, а також демонструють загальну тенденцію розглядати його у якості системи, що здатна до самоорганізації, є гнучкою у виборі організаційних форм, засобів і методів навчання, потребує спеціального керівництва. Було з'ясовано, що сучасні концепції управління освітнім процесом, як цілісною системою, ґрунтуються на різних методологічних підходах: системному (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьміна, С. І. Архангельський, В. П. Сімонов, В. О. Якунін, Ю. А. Конаржевський, М. М. Поташнік, П. І. Третьяков, Г. П. Чепуренко); функціональному (В. І. Загвязинський, Ю. А. Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.С.Лазарєв); кібернетичному (Р.Я.Касімов, Л. Н. Ланда, В. С. Черепанов, Ю. К. Чернова, В. О. Якунін; особистісно-діяльнісному (І. О. Зимня, В. Ф. Ломов, В. Д. Шадріков, Т. І. Шамова); ситуаційному (М. В. Кухарєв, М. М. Поташнік, В. С. Решетько, Г. В. Савєльєв); рефлексивному (Г. В. Бєлая, Б. З. Вульфов, Т. М. Давиденко, А. Я. Найн, М. Я. Сайгушев, П. І. Третьяков, Т. І. Шамова); ціннісному (І. К. Богачек, Н. О. Ткачова, Є. О. Ямбург); синергетичному (С. П. Капіца, Т. О. Каплуновіч, Є. М. Князєва, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецький, О. І. Субетто). Розвиток наукових ідей у межах зазначених підходів відповідав існуючим на момент їх упровадженням передовим методологічним підходам, а створення нових концепцій, у відповідності до історичної логіки розвитку науки, потребує нових методологічних основ.

Метою статті є визначення методологічних підходів для створення системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Конкретизація цілей професійної підготовки майбутніх учителів, з огляду на тенденції запровадження сучасних освітніх технологій, має одним із шляхів реалізації введення до освітньо-професійної програми змістових модулів, що передбачають опанування елементами сучасних освітніх технологій, які активно запроваджуються у практику закладів освіти. У зв'язку із цим система професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має спиратись на положення системного підходу, що конкретизує основні її елементи і забезпечує окреслений нами на етапі постановки проблеми результат. У якості основи для визначення системних компонентів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій нами було взято розроблену В. П. Беспальком [2] структуру педагогічної системи: цілі навчання і виховання, зміст освіти, дидактичні процеси, форми організації навчання, студент, викладач, що є уніфікованим і зручним інструментом опису функціонування педагогічної системи і дає можливість пояснювати результати коригувальних впливів на неї та прогнозувати перспективні можливості підвищення їх якості.

В умовах організації процесу професійної підготовки цілі навчання і виховання, як компонент зазначеної системи, у значній мірі коригують зміст освіти, який, у свою чергу, відчуває коригувальний вплив з боку суспільства. Визнання змісту освіти складовою системи професійної підготовки вказує також і на доцільність вивчення співвідношення

© Бєляєв С.Б., 2015

об'єктивно існуючих та потенційно можливих факторів, які здійснюють коригувальний вплив на нього. Такими В. П. Беспалько [2] визначає студена, як компонент педагогічної системи, та конкретизоване соціальне замовлення.

Дидактичні процеси та форми організації навчання, як компоненти педагогічної системи, слід розглядати у нерозривному тандемі у зв'язку із тим, що традиційна організація освітнього процесу визначає домінуючими дидактичними процесами комплексне ознайомлення з інформацією шляхом навантаження усіх каналів сприйняття і наступне її опрацювання та відтворення. Відтак, розвиток системи професійної підготовки, на прикладі еволюційних змін даного компонента, відбувається у межах чітко окреслених дидактичних процесів із незначними потенційними можливостями удосконалення по лінії посилення критичного опрацювання інформації та збільшення ролі самостійності у навчанні.

Викладач та технічні засоби навчання, як окремий компонент системи професійної підготовки, є важливими чинниками управління даною системою. Аналіз системи професійної підготовки дає підстави для виділення кількох характерних особливостей її функціонування, що обумовлені особливостями зазначеного компонента:

По-перше, в управлінні навчальним процесом одночасно із сучасними дослідженнями та розробками використовуються інтуїція та досвід викладачів. У зв'язку із цим, визнання викладача активним учасником навчального процесу у межах реалізації системного підходу розширюється за рахунок визнання його рушійною силою оновлення технології реалізації освітнього процесу, оскільки вибір форм організації навчання та методів педагогічної взаємодії у межах конкретизованої технології входить до складу його пріоритетних завдань.

По-друге, запровадження у навчальний процес нових освітніх технологій передбачає наявність фахової підготовки, чіткого відпрацювання на підготовчих етапах усіх аспектів реалізації нововведень, визначення відповідності встановлених цілей очікуваним результатам, адекватності форм та методів педагогічного впливу, можливостей педагогічного керівництва та корекції.

По-третє, викладач, як учасник навчального спілкування, сам стає передумовою ефективного функціонування педагогічної системи. Характер міжособистісного спілкування не виділяється у якості окремого елементу педагогічної системи, але залишається обов'язковою умовою її ефективного функціонування.

Складовою представленого компонента у структурі системи професійної підготовки є технічні засоби навчання. Комплексний характер даного компонента обумовлюється потребою в окремих випадках упроваджувати нові технічні засоби навчання під час реалізації конкретних освітніх технологій. Ступінь розповсюдження та використання нових технічних засобів навчання, на думку Ф. Янушкевича [8, с. 37], обумовлюється: виробництвом дидактичних матеріалів, що визначають місце та значення даних технічних засобів у навчальному процесі; атестацією викладачів вищих навчальних закладів з метою виявлення методичної готовності до використання у своїй роботі нових технічних засобів, а в більш широкому розумінні – нових технологій навчання.

Аналіз впливу студента на процес і результати функціонування системи професійної підготовки вказує на залежність результативності освітнього процесу від якості базової попередньої підготовки, індивідуального комплексу психофізичних властивостей тощо. Провідною тенденцією коригування змісту освіти стає оптимальне його розширення на основі виявлених об'єктивних потенційних можливостей суб'єкту, що дасть, з одного боку, оптимальне навчальне навантаження, а з іншого – забезпечить максимально можливий розвиток та формування особистості фахівців.

Таким чином, сформульовані у межах системного підходу теоретичні положення адекватно описують закономірності взаємодії зазначених компонентів системи професійної підготовки і одночасно розкривають ряд недоліків в управлінні її функціонуванням:

По-перше, врахування базових особистісних характеристик студента, як компонента педагогічної системи, не відрегульовано на організаційно-методичному рівні, а ґрунтується на педагогічному досвіді та науково-методичній підготовці викладачів, але у межах педагогічної системи досі не існує чітких механізмів гнучкої адаптації освітнього процесу до особистісних характеристик студента.

По-друге, формування змісту освіти відбувається за відсутності наукового підходу до визначення та конкретизації цілей вивчення окремих змістових модулів і деталізації способів опанування ними. Проблема полягає у недостатній конкретизації системи вимог до якості професійної підготовки з деталізацією цілей вивчення окремих змістових модулів, що утворюють зміст навчального плану.

Виправити перший недолік дозволяє використання положень діяльнісного підходу, згідно із яким студент розглядається суб'єктом, а закономірності управління його навчальною діяльністю стають підставами для вибору оптимальних умов його функціонування у якості компонента педагогічної системи. Звернення до принципів, котрі є результатом дослідження різних аспектів організації і управління активною, продуктивною навчальною діяльністю вказують на ряд принципових вимог до якості навчальної діяльності студента: особистісна мотиваційна забарвленість, усвідомлені цілі у якості прогнозованих (бажаних чи очікуваних) результатів, дії самоконтролю і самооцінки виконуваних операцій (навчальних дій).

Особистісна мотиваційна забарвленість навчальної діяльності сприяє інтеграції окремої особистості до системи професійної підготовки шляхом перетворення на особистісно значущі перспективи професійного становлення конкретизовані знання, уміння і навички, що визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці і освітньо-професійній програмі у якості цілей і змісту професійної підготовки. Конкретизація даного компонента структури навчальної діяльності має відбуватись по лінії ознайомлення із можливостями використання сучасних освітніх технологій, їх значення в індивідуальному методичному комплексі сучасного вчителя.

Рівень самостійності навчальної діяльності під час вивчення блоків теоретично інформації, де самостійні дії спрямовуватимуться на пошукову та аналітичну діяльність, блоків практичного спрямування (різні види практики), де самостійні дії спрямовуватимуться на синтетичну, пошукову діяльність з опанування прийомами упровадження нових педагогічних технологій, комбінування окремих їх елементів у нових конфігураціях, прогнозування результатів упровадження нових підходів, прийомів тощо, визначається індивідуально сформованим комплексом самостійних навчальних дій.

Наявність дій самоконтролю і самооцінки забезпечує формування перспектив особистісного професійного зростання у сфері готовності до розробки

і використання педагогічних технологій. При цьому існує пряма залежність між якістю використання у педагогічній практиці освітніх технологій та сформованістю відповідних дій самоконтролю та самооцінки, а їх систематичність вказує на доцільність уведення відповідного моніторингу.

Виправити другий недолік дозволяє використання положень технологічного підходу в освіті. Зазначене питання ми розглядаємо у двох аспектах: технологічний підхід в освіті перетворюється на об'єкт вивчення і важливу складову змісту освітньо-професійної програми; система професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має ознаки педагогічної технології.

Перший аспект вказує на необхідність внесення до структури освітньо-професійної програми системи змістових модулів, що послідовно розкривають суть технологічного підходу в освіті, його виникнення й розвиток, надбання і перспективи використання. Адекватно висвітлені у структурі навчального плану дисципліни даного блоку у своєму змісті мають враховувати викладені у системному і діяльнісному підходах положення про характер навчальної діяльності студента у ході накопичення системи специфічних знань та умінь. При цьому кількість дисциплін і їх послідовність має визначатись специфікою наукової та професійно-практичної складових, які розкриваються у змісті навчальних програм, та співвідноситись зі змістом поняття професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Метою і результатом застосування визначеного у даному аспекті технологічного підходу є ознайомлення із його методологією, формування понятійно-термінологічної бази, накопичення операційного складу прийомів упровадження сучасних освітніх технологій, визначення перспектив їх використання шляхом адаптації до задач та умов педагогічної діяльності.

Другий аспект реалізації положень технологічного підходу в освіті у процесі реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій торкається питань методичного забезпечення фахової підготовки, що створює достатню базу для досягнення запланованих показників готовності випускників виконувати професійні обов'язки користуючись педагогічними технологіями. Йдеться, передусім, про науково обґрунтований характер вибору видів навчальної діяльності студента, що матиме наслідком забезпечення опанування теоретичними знаннями, а також формування індивідуального комплексу методичних прийомів упровадження сучасних педагогічних технологій, свідомого і науково обґрунтованого комбінування їх елементів у нових конфігураціях. Окреслені види навчальної діяльності мають виключати механічні дії щодо запам'ятовування фактологічного матеріалу чи копіювання типових дій у межах питань упровадження педагогічних технологій. Натомість навчальні дії мають розвивати пошуково-творчу складову у виборі методичних прийомів використання освітніх технологій під час виконання традиційних та нових педагогічних задач. Технологічний підхід, у такий спосіб, виступає регулятором вибору методичних підходів до організації педагогічної взаємодії у ході вивчення окреслених у першому із названих аспектів його використання.

Разом визначені аспекти реалізації технологічного підходу в системі професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій забезпечують поступове накопичення фактологічного матеріалу, його осмислення й перехід до практичних дій пошуково-творчого характеру щодо упровадження, як вже відомих освітній технологій, так і пошук шляхів їх модернізації та адаптації виходячи із об'єктивних професійних завдань та умов педагогічної діяльності. Перехід від копіювальних, наслідувальних операції у межах використання окремих педагогічних технологій до пошуково-творчого оперування їх елементами є складовою професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Висновок. Зміст професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій вказує на доцільність інтеграції положень системного, діяльнісного й технологічного підходів під час створення системи професійної підготовки.

З позиції системного підходу професійна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій має розглядатись у якості цілісної системи із врахуванням взаємозв'язків між основними компонентами у відповідності до закономірностей функціонування цілісних систем. Діяльнісний підхід розкриває специфіку організації керівництва навчальною діяльністю студента, а результати зазначеної діяльності виступають показником її ефективності. Технологічний підхід визначає мету професійної підготовки і окреслює базові вимоги щодо організації взаємодії компонентів педагогічної системи виходячи із конкретизованих характеристик передбачуваного результату. Викладені положення орієнтовані на забезпечення перманентного самоосвітнього процесу у розрізі забезпечення готовності до розробки і використання педагогічних технологій одночасно із усвідомленням об'єктивно існуючих у цій сфері еволюційних процесів.

Список літератури:

1. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. Школа, 1983. – 287 с.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977 – 304 с.
3. Бокарева Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов / Г. А. Бокарева: Калининград; Кн.изд-во, 1995. – 264 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века / Б. С. Гершунский – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Гребенюк О. С. Общая педагогика: Курс лекций / О. С. Гребенюк / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. – 107 с.
6. Ильин В. С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. – Волгоград, 1981. – С. 21-25.
7. Краевский В. В. Методология педагогической науки / В. В. Краевский. – М.: Центр «Школьная книга», 2001. – 236 с.
8. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования: Пер. с польского О. В. Долженко / Ф. Янушкевич – М.: Высш. шк., 1986. – 135 с.

Беляев С.Б.
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия
Харьковского областного совета

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация
В статье рассматриваются вопросы конкретизации методологической основы для создания системы профессиональной подготовки будущих учителей к разработке и использованию педагогических технологий. В качестве основы научного поиска используется как результат анализа сути и содержания педагогических технологий, так и задачи системы профессиональной педагогической подготовки – овладение теоретическими знаниями о сути технологий в образовании, а также накопление приемов использования педагогических технологий. Ведущей является идея интеграции системного, деятельностного и технологического подходов.
Ключевые слова: системный подход, деятельностный подход, технологический подход, профессиональная педагогическая подготовка.

Belyaev S.B.
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy
of Kharkiv Regional Council

DEFINING THE METHODICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL PREPARATION SYSTEM AIMING TO ELABORATE AND APPLY EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Summary
The article discusses the idea of clarifying the methodological basis of the creation of a system of professional training of the future teachers. Some factors as results of analysis of the essence and the content of pedagogical technologies, tasks of the system of professional teacher training (acquire theoretical knowledge about the essence of the technology in education, accumulate techniques of application of educational technologies), are at the basis of the present scientific research. The leading idea is the integration of system, activity and technological approaches.
Keywords: system approach, activity approach, process approach, professional training for teachers.

УДК 377.1

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ, СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ, СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ, ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПТНЗ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Богдадюк М.В.
Львівський науково-практичний центр
Інситуту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті обґрунтовано необхідність філософсько-методологічної, соціально-економічної, суспільно-політичної та психолого-педагогічної роботи в професійно-технічних навчальних закладів, яка є однією з умов забезпечення продуктивності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю.
Ключові слова: філософсько-методологічні, соціально-економічні, суспільно-політичні, художні промисли.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Професійно-художня освіта відіграє важливу роль у відродженні й розвитку народного мистецтва. Як складова цілісної системи професійної освіти вона забезпечує підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців художнього профілю, зокрема з професій художніх промислів і ремесел, а також створює певні умови для творчого розвитку особистості, формування духовних цінностей, національної свідомості, художнього мислення і культури професійної діяльності на основі оволодіння історико-культурною спадщиною народного мистецтва [1, с. 7-11].

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи професійно-технічної освіти проходить в складних умовах. Це пов'язано із зростаючими вимогами до якості підготовки кваліфікованих робітників з боку системи професійної освіти, ринку праці, економічними ризиками, демографічними проблемами. Соціально-економічне становище молоді тісно пов'язане із станом суспільства. У цих умовах за-

© Богдадюк М.В., 2015

клади професійно-технічної освіти не можуть вирішити завдання власного розвитку для максимально якісного надання освітніх послуг населенню.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню питань розвитку професійно-технічної освіти присвячено праці Н. Ничкало [2, с. 7-8], С. Ніколаєнка [3, с. 5-7], В. Радкевич [4, с. 5-7], О. Гаврилюк [5, с. 32-35].

Мета статті. Динамічний характер розвитку соціально – економічних процесів у сучасних умовах визначає потребу систематизації існуючих та формулювання нових положень відносно визначення тенденцій, особливостей та перспективи напрямків розвитку професійно-технічної освіти. Слід визначити напрямки реформування системи професійно-технічної освіти відповідно до актуальних викликів сьогодення [6, с. 15-23].

Виклад основного матеріалу. Для споживача освітніх послуг в умовах ринкової економіки важливе те, як саме працюватиме молодий фахівець, а не рівень сформованих в нього теоретичних знань. Зникла система розподілу та працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів, з'явилися недержавні підприємства, керівники яких почали висувати жорсткі вимоги не лише до рівня освіти, але і до особових, ділових, етичних якостей фахівців, що приймаються на роботу. Тому власне знання і уміння повинні стати проміжним, опосередкованим результатом навчання, а кінцевим результатом стає сама професійна діяльність.

Серед основних тенденцій розвитку професійно-технічної освіти на даний час слід виокремити дві: стандартизація і варіативність. Стандартизація освіти виступає як тенденція, що характеризує систему обмежень, які накладаються на варіативність освіти у зв'язку з необхідністю забезпечення рівності можливостей навчатися. Варіативність розглядається як здатність освіти відповідати мотивам, можливостям і індивідуальним запитам різних груп учнів, а також як можливість управління змінами, інноваціями в єдиному освітньому просторі, як адекватне реагування на зміну зовнішнього середовища шляхом вдосконалення механізмів управління і самоврядування. В цілому, стандартизація і варіативність професійно-технічної освіти сприяють як соціалізації і індивідуалізації учнів, так і управлінню функціонуванням та змінами в системі освіти на різних рівнях [7, с. 334].

Заклади системи професійно-технічної освіти вперше за роки незалежності України мають змогу продемонструвати результати професійної підготовки фахівців художнього профілю. Саме тому охорона, відродження, збереження і розвиток народних художніх промислів стало одним із пріоритетних обов'язків молодої незалежної держави. Законодавство України про народні художні промисли базується на Конституції України і складається з Основ законодавства України про культуру, Закону «Про народні художні промисли» (2004), інших нормативно-правових актів.

Закон України «Про народні художні промисли» регулює правові, організаційні та економічні відносини у галузі народних художніх промислів, визначає статус суб'єктів народних художніх промислів, засади їх діяльності і спрямований на охорону, відродження, збереження та розвиток народних художніх промислів як важливої складової духовної культури українського народу. За Законом, народний художній промисел – «творча та виробнича діяльність, метою якої є створення художніх виробів декоративно-вжиткового призначення, що здійснюється на основі колективного освоєння і спадкоємного розвитку традицій народного мистецтва у певній місцевості в процесі творчої праці майстрів народних художніх промислів» [8, с. 199].

Проте за результатами дослідження стану ПТНЗ художнього профілю виявлено, що більшість положень цього закону не виконуються. А саме здійснення інвестиційних проектів у галузі народних художніх промислів та діяльність суб'єктів народних художніх промислів шляхом пільгового оподаткування і кредитування,а також основна маса майстрів позбавлена робочих місць і соціального захисту, кількісне скорочення осередків традиційного мистецтва. Вище вказані проблеми визначаються недосконалістю нормативно-правової бази. Даний комплекс проблем вимагає від держави цілеспрямованих дій щодо збереження та розвитку народних художніх промислів і має розглядатися як складова державної культурної політики. В Україні відсутній єдиний державний координаційний центр, який би проводив постійний моніторинг і аналіз стану осередків народних промислів.

З огляду на необхідність збереження автентичності та унікальності народних промислів України, їх охорони та подальшого розвитку Кабінет Міністрів України своїм розпорядженням схвалив Концепцію Державної програми збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів на 2006-2010 роки.

Концепцією передбачено основні шляхи розв'язання проблеми занепаду розвитку народних художніх промислів в Україні. Зокрема, передбачається надання державної підтримки суб'єктам підприємницької діяльності у галузі народних художніх промислів, оновлення матеріально-технічної бази існуючих та будівництво нових підприємств народних художніх промислів, впровадження нових технологій виробництва.

Втілення положень Концепції створить підґрунтя для відродження традицій народних художніх промислів, створить умови для подальшого культурного розвитку України та духовного збагачення українського суспільства. Із метою відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів, підвищення ефективності державного управління у сфері збереження традиційних осередків народних художніх промислів, створення сприятливих умов для творчості народних майстрів та на підтримку ініціативи Національної ради з питань культури і духовності, Президент України В. Ющенко підписав Указ від 6 червня 2006 року «Про заходи з відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні».

Указом центральній і місцевій владі доручено здійснити заходи з відродження національних художніх центрів і центрів народних промислів, зокрема, у містах Богуслав, Косів, селищах Опішня, Петриківка, Решетилівка та ін. Для молодих майстрів передбачено введення щорічних грантів Президента України. Також В. Ющенко доручив уряду спільно з міською владою вирішити питання про створення у Києві Всеукраїнського науково-інформаційного центру з питань розвитку традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів. Уряду також доручено вжити заходів з відновлення традиційних ринків збуту виробів народних промислів. З 2007 року передбачено видання книжкової серії «Скарби народного мистецтва» [9, с. 3].

На вдосконалення підготовки кадрів для народних художніх промислів спрямована «Державна програма збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів на період до 2010 року», затверджена Кабінетом Міністрів України (поста-

нова № 768 від 23.05.2007 р.). Виконання Програми дасть змогу: зберегти, відродити та забезпечити подальший розвиток традиційних народних художніх промислів, що сприятиме підвищенню рівня духовності суспільства; удосконалити нормативно-правову базу з питань збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів; відновити систему професійно-технічної освіти у галузі народних художніх промислів, що стане важливим фактором естетичного виховання та навчання дітей і молоді; відродити близько 30 осередків народних художніх промислів, зокрема у таких видах виробництва, як художня кераміка, гончарство, художнє ткацтво, художня обробка дерева, художня обробка каменю, декоративний розпис, художнє плетіння з рослинних матеріалів; забезпечити прибутковість галузі народних художніх промислів та збільшити обсяг експорту художніх виробів; створити майже 30 тис. нових робочих місць (переважно в регіонах з високим рівнем безробіття), у тому числі 25 тис. – у сільській місцевості; підвищити рівень працевлаштування людей з обмеженими фізичними можливостями, які зможуть працювати в домашніх умовах; забезпечити ефективну координацію діяльності центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, наукових установ, а також громадських організацій щодо збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів. [10, Постанова Кабінету Міністрів України від 23 травня 2007 року № 768].

До важливих педагогічних умов, що сприяють художній майстерності віднесено нові технології навчання, дослідно-пошукова діяльність, взаємозв'язок сучасного з минулим і майбутнім у художній культурі, самоаналіз і самооцінка результатів власної діяльності, залучення майбутніх фахівців художнього профілю у конкурсах професійної майстерності.

Ефективність навчання художнього профілю полягає в індивідуальному підході до кожної особи, а саме коли учні освоюють техніку ручного виготовлення художніх виробів. Щоб забезпечити якісну підготовку учнів ПТНЗ художнього профілю потрібно, щоб педагоги мали педагогічну і художню освіту та досконало володіли методологією та технологією. Вагоме значення у розвитку творчої особистості набуває позаурочна система, гурткова робота, художня самодіяльність. Система навчально-методичної документації і засобів навчання сприяє якісній підготовці фахівців художнього профілю. Виникли сучасні технології навчання: модульно-рейтингове навчання, де поетапно вивчають навчальний матеріал і краще володіють відповідною кваліфікацією з художнього профілю. Також проводиться навчання за проектними технологіями тематичними модулями, інтегрованими курсами, де відбувається взаємозв'язок загально-художнього та спеціального навчального матеріалу. Науково методичне забезпечення навчально-виробничого процесу потребує удосконалення матеріально-технічної бази ПТНЗ художнього профілю. Важливим значенням в навчальному процесі є впровадження дидактичних засобів навчання – підручників, методичних матеріалів, так і технічних – комп'ютерної техніки, відеотехніки. Комп'ютерне забезпечення для кожного робочого місця удосконалює професійну діяльність. Використання засобів дидактичного і комп'ютерного тестування найбільше відповідає критеріям якості під час визначення рівня засвоєння теоретичних знань і практичних умінь та навичок. Випускники ПТНЗ художнього профілю долучилися до зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень.

Важливим поштовхом інноваційної діяльності ПТНЗ художнього профілю стало виховання учнів на засадах національної культури, патріотизму,моралі. Необхідно впроваджувати в життя ті педагогічні ідеї, які накопичив наш народ впродовж тисячоліть. Одним з найбільш ефективних шляхів національного виховання молоді є формування естетичного відношення до народного мистецтва. Сприйняття прекрасного, моралі та інші переживання утворюються завдяки усвідомленню цінностей вищого ґатунку, що відображають мистецтво. Контакти з народною творчістю привчають до спостережень, збагачують увагу, розвивають пам'ять і мислення, впливають на формування поглядів, волі, естетичних смаків, стимулюють інтелектуальну діяльність. Пізнання української культурно-мистецької спадщини додає студентам емоції, багатства вражень, закріплює навички, уміння, знання, розвиває культуру мови, поведінки – складові національного виховання [11, с. 29-33]. Національна культура та національно-культурна відповідальність – головні складові виробничого персоналу підприємств народних промислів і ремесел. Вони методологічно визначають характер їх професійних дій і соціальної поведінки. Також можна виокремити проблему виховання у молодого покоління нашої держави, зокрема учнів професійно-технічних навчальних закладів художнього профілю, бережного ставлення до традицій українського мистецтва як такої національної цінності, яку вони у майбутньому презентуватимуть суспільству.

На думку В. О. Радкевич: у професійно-художній освіті необхідно приділити належну увагу як підготовці учня ПТНЗ на основі його внутрішнього потенціалу до виготовлення художніх виробів на засадах культурно-історичних цінностей і технологічних досягнень українського народу, так і розвитку особистості майбутнього фахівця [12, с. 43–47].

Основним шляхом передачі художнього мистецтва була «робота за зразком», головними прийомами якої були: копіювання простих малюнків, виконання робіт за малюнком з поступовим удосконаленням змісту роботи, вивчення різних видів орнаменту, знання природи, її натуральних кольорів, можливостей використання натуральних матеріалів для виготовлення виробів. Цеховими Статутами визначалось: які саме і скільки виробів буде виготовлено учнями, їхні розміри, форми і колір, кількість майстрів і підмайстрів, кількість робітників та учнів, яких мав право тримати майстер, строки учнівства, кількість сировини, інструментів і матеріалів, тривалість робочого дня. [13, с. 25].

Наприкінці XIX століття в Україні почали створюватися і набули поширення курси з традиційних художніх ремесл, пересувні навчальні майстерні і спеціальні школи. В цей час навчальними програмами художніх ремісницьких шкіл передбачалося: навчання грамоти, основам ремесла, прийомам академічного малюнка. Викладачами були майстри, які навчали як потрібно працювати з матеріалом, а також спеціалісти – художники, які показували композиційні схеми, риси художнього стилю, закони гармонії кольорів. Проте, на початку XX виник новий напрям у виготовленні художніх виробів – набували розвитку художні промисли, на базі яких створювалися ремісничі школи, де пізніше переформовувались у художні промислові училища і технікуми.

Зауважимо також, що методика викладання загально-художніх дисциплін (малюнка, живопису, скульптури) відставала внаслідок перебільшення ролі натурального малюнка. Враховуючи специфіку

розвитку художніх промислів, зокрема художньої народної вишивки, особливого значення надавалось ручній праці та спеціальним вправам для рук.

Головним критерієм, за яким вибір можна віднести до виробів художніх промислів, є наявність у виробничому процесі творчої праці високої художньої якості. Специфіка визначення цих критеріїв полягає в тому, що в основі виробництва традиційних виробів художніх промислів лежить ручна праця робітників високо художньої кваліфікації, праця творча, що і визначає в кінцевому підсумку художню цінність виробів, яка неможлива без «художнього дару» робітників і, безумовно, спеціальної професійної освіти. Зауважимо, що основним мотивом успішної професійної діяльності майбутнього майстра народних художніх промислів є сформований стійкий професійний інтерес, що є важливою умовою формування художньої майстерності.

Відомо, що функції робітника на художніх підприємствах мають яскраве самовираження, а його кваліфікація формується під впливом творчого колективу майстрів у напрямі відповідних традицій і технологічних прийомів. Отже, ручна творча праця характеризується високою кваліфікацією, творчим потенціалом, знанням художніх традицій промислу, високою технічною майстерністю, що є вихідними критеріями тарифікації праці [14, с. 84-87].

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що відсутність капітальних видатків, недостатнє матеріальне й науково-методичне забезпечення стримувало розвиток професійно-художньої освіти, але на початку XXI століття в розвитку ПТНЗ відбулися зміни. Цьому сприяло створення нормативно-правової бази в галузі народних художніх промислів і підготовка фахівців із високим рівнем професійної компетентності та національної свідомості.

Список літератури:

1. Радкевич В.О. Педагогічні умови професійного навчання учнів ПТНЗ художнього профілю на засадах народного мистецтва / В. О. Радкевич / Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 4. – С. 7-11.
2. Ничкало Н. Профтехосвіта і ринок праці: старі й нові проблеми / Н. Ничкало // Педагогічна газета. – 2005. – № 12. – С. 7-8.
3. Ніколаєнко С. Інноваційний розвиток профтехосвіти / С. Ніколаєнко // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 3. – С. 5-7.
4. Радкевич В. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи / В. Радкевич // Проф.-техн. освіта. – 2006. – № 4. – С. 5-7.
5. Гаврилюк О. Сучасні технології навчання – оновлення освітнього процесу в профтехучилищі / О. Гаврилюк // Рідна шк. – 2000. – № 12. – С. 32-35.
6. Родіонова Н.М. Стан та перспективи розвитку системи професійної підготовки кваліфікованих робітників / Н.М. Родіонова // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 5. – С. 15-23.
7. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, В.Л. Петренко ; під ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: Технологічний ун-т Поділля, 2002. – 334 с.
8. Закон України «Про народні художні промисли» [Законом України від 3 лютого 2004 року № 1407–IV. – Відомості Верховної Ради. – 2001. – № 41. – С. 199].
9. Народні промисли – справа державна. / Інф. / – День. – 2006. – 7 черв.
10. Про затвердження Державної програми збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів на період до 2010 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 травня 2007 року № 768. [електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <http://www.kmu.qov.ua-/kmu/control/uk/cardnpd>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Власова О. До проблем виховання молоді засобами народного мистецтва / О. Власова // Вісник. – 2001. – С. 29-33.
12. Радкевич В.О. Концепція професійно-художньої освіти / Валентина Радкевич // Проф.-техн. освіта. – 2000. – № 2. – С. 43–47.
13. Радкевич В.О. Науково-педагогічне забезпечення професійного навчання майбутніх робітників і майстрів народних ремесел: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / КДУ ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1995. – 25 с.
14. Радкевич В.О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: Монографія / В.О. Радкевич; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: УкрІНТЕІ, 2010. – С. 84-87.

Богдадюк М.В.
Львовский научно-практический центр
Института профессионально-технического образования
Национальной академии педагогических наук Украины

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-ЕКОНОМИЧЕСКИЕ, ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПТНЗ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В ЗАПАДНОЙ УКРАИНЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНИ ХХ – НАЧАЛА ХХІ СТОЛЕТИЯ

Аннотация
В статье обосновано необходимость философско-методологической, социально-економической, общественно-политичской и психолого-педагогической работы професссионально-технических учебных заведений, которая является одним из условий обеспечения продуктивности профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих худоожественного профиля.

Ключевые слова: философско-методологические, социально-економические, общественно-политичские, художественни промыслы.

Bogdadiuk M.V.
Lviv Scientific and Practical Center,
Institute of Vocational and Technical Education,
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

PHILOSOPHICAL, METEOROLOGICAL, SOCIAL, ECONOMIC, POLITICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITION DEVELOPMENT IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS NATIONAL ARTISTIC TRADE IN WESTERN UKRAINE THE END 20TH AND HALF OF THE 21 CENTURICS

Summary
Paper grounds the necessity philosophical, meteorological, social, economic, political, psychological and pedagogical works in vocational educational instituutions as one of the conditions to provide productivity of professional training of the future qualified workers of art specialties.
Keywords: philosophical, meteorological, social, economic, political, artistic trade.

УДК 377.44

КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ

Бородієнко О.В.
Інститут професійно-технічної освіти
Академії педагогічних наук України
Музичко Л.В.
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

Обґрунтовано доцільність використання коучингу як технології особистісно-розвивального навчання в системі професійної освіти. Розширено та доповнено бачення концепції освітнього коучингу. Виділено системи, взаємодія в рамках яких може бути зреалізована із застосуванням коучингового підходу. Схарактеризовано специфічні компетентності педагога, розвиток яких є необхідним для реалізації коучингової взаємодії в індивідуальному та груповому форматі. Акцентовано увагу на специфіці використання таких інструментів коучингу, як рівні слухання та зворотній зв'язок.
Ключові слова: особистісно-розвивальне навчання, коучинг, професійна освіта, педагогічна технологія, глибинне слухання, продуктивний зворотній зв'язок.

Постановка проблеми. Сучасний етап суспільно-економічного розвитку нашої країни вимагає від вітчизняної педагогіки вдосконалення підходів та принципів організації процесу навчання, що давало б можливість: забезпечувати такий рівень фахової підготовки спеціалістів, який визначатиме високий потенціал конкурентоздатності на ринку праці; створювати у системі професійної освіти умови для формування професійно обізнаної, вмотивованої до навчально-пізнавальної діяльності, здатної до саморозвитку особистості; формувати у майбутніх спеціалістів такі необхідні в сучасних реаліях компетентності, як професійна мобільність, комунікативна компетентність, адаптивність до змін, відповідальність за результати власної професійної діяльності та розвитку, управління особистою ефективністю. Викликом сучасності є здатність особи до швидких змін (адаптація до нових умов виконання діяльності, підвищення професійної компетентності тощо). Остання умова потребує наявності технологій, зокрема і в освіті, що здатні забезпечити людині саме такі зрушення.

Окрім того, зміна парадигми навчання з предметної на особистісно-зорієнтовану (яка сама по собі не є самоціллю, а є віддзеркаленням неоліберальної педагогіки та дає можливості пошуку нових можливостей актуалізації особистісного потенціалу) актуалізує необхідність пошуку нових педагогічних технологій та методів навчання, які б забезпечили можливість реалізації завдань сучасної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури [1, 5, 6, 9] та власний педагогічний досвід авторів в системі професійно-технічної, вищої та корпоративної освіти дає змогу стверджувати, що такою інноваційною для педагогіки технологією, яка дасть змогу задіяти особистий потенціал тих, хто навчається, сформувати у них готовність та здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, згенерувати вміння використовувати всі можливі ресурси для досягнення поставлених цілей та реалізації завдань, вміння самостійно здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність, є коучинг [6].

Маючи всі ознаки педагогічної технології, оскільки є моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя, коучинг може бути органічно «вписаний» в структуру різноманітних форм організації навчальних занять, а також реалізації інших видів взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в системі професійної освіти.

Аналіз літературних джерел, у яких досліджуються різноманітні аспекти зазначеного кола про-

© Бородієнко О.В., Музичко Л.В., 2015

блем, дозволяє виявити деякі закономірності, а саме: має місце значна розробленість принципів використання коучингу в зарубіжній практиці, яка, проте, відображує суттєвий прояв уваги до коучингу як форми індивідуального консультування; є спроби з'ясувати потенціал використання коучингу в закладах вищої освіти (зокрема, українською дослідницею Т.А.Боровою була запропонована концепція освітнього коучингу, сформульовані методологічні підходи та принципи використання коучингу як елементу адаптивного управління у ВНЗ [1, с. 277]), професійної освіти [4], корпоративного навчання та розвитку персоналу [2, 3]. Вочевидь, що сучасні умови розбудови професійної освіти підштовхують до усвідомлення доцільності постановки питання про розширення меж наукового пошуку у цьому напрямку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вважаємо, що продуктивною може стати наукова дискусія з приводу можливостей використання коучингу в системі професійної освіти, що дало б змогу покращити результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів та слухачів за рахунок використання їхніх нерозкритих та незадіяних особистісних ресурсів.

Мета статті. Таким чином, метою даної статті є з'ясування підходів та технологій застосування коучингу в системі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Авторка концепції освітнього коучингу Т.А. Борова, трактує його як «систему заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання» [1, с. 277]. Крім того, дане визначення доповнюється низкою важливих аспектів, які розкривають розуміння коучингу як педагогічної технології. Авторка доводить, що взаємодія між учасниками навчального процесу, яка відбувається із використанням коучингових інструментів, спроектованих та застосованих в залежності від мети взаємодії, беззаперечно ґрунтуються на філософії коучингу. В такому форматі взаємодії фокус уваги педагога має бути спрямованим на забезпеченні процесу самостійної постановки тим, хто навчається, цілей навчання та інших видів діяльності, самостійного генерування ним оптимальних шляхів і методів її досягнення, самостійної оцінки, моніторингу та контролю виконання завдань. Педагог має обов'язково генерувати конструктивний зворотній зв'язок тому, хто навчається, а також повинен забезпечити процес зростання мотивації діяльності [4].

В системі професійної освіти модель використання коучингу може продуктивно реалізовуватись в різноманітних системах взаємодії і слугувати кращому досягненню цілком визначених педагогічних цілей, а саме:

- «педагог-учень»: в навчальних закладах професійно-технічної освіти *(далі – ПТНЗ)* для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації, для реалізації виховної функції, для активізації саморозвитку та відповідальності учнів);
- «методист ПТНЗ – педагог ПТНЗ»: з метою задіяти особистісний і професійний потенціал педагогів, забезпечити зростання їхньої мотивації до застосування прогресивних педагогічних технологій, а також посилення мотивації до саморозвитку);
- «керівник ПТНЗ – педагоги»: для вдосконалення процесу управління ПТНЗ, зростання індивідуальних та групових результатів працівників, зростання їхньої відповідальності;
- «методист навчально-методичного центру – методист ПТНЗ»: для зростання мотивації педагогів до застосування прогресивних педагогічних технологій, їхньої мотивації до саморозвитку, вдосконалення особистих результатів).

Аналогії можуть бути проведені і щодо вищих навчальних закладів – в системах «педагог-студент», «керівник структурного підрозділу – педагог» також йдеться про досягнення зазначених вище цілей.

Формат взаємодії може бути як індивідуальним (у формі індивідуальних бесід), так і груповим (проведення навчальних занять з використанням специфічних інструментів коучингу, проведення нарад тощо).

Безвідносно до формату реалізації коучингової взаємодії важливим для досягнення відчутних результатів є розвиток (а в деяких випадках і цілеспрямоване формування) специфічних елементів професійної компетентності особи, яка в процесі реалізації власної професійної діяльності певний час виступає з позиції коуча. Без наявності таких компетенцій реалізація коучингової взаємодії є неможливою. Зокрема, йдеться про вміння слухати та вміння генерувати продуктивний зворотній зв'язок. Зазначені компетенції є важливими для будь-якого суб'єкта, який реалізує позицію коуча і є часткою описаних вище систем. Для ілюстрації цієї тези упинимось на прикладі навчальної взаємодії учнів та вчителів, студентів/слухачів та викладачів.

Педагогічне спілкування, спрямоване на поглиблення розуміння навчальних досягнень тих, хто навчається, передбачає застосування педагогом різних рівнів слухання. У коучингу слухання дозволяє глибше зануритись у зміст бесіди, повніше зрозуміти сказане, а також «почути» те, що не виявляється прямим змістом слів. Ці можливості забезпечує слухання, здійснюване на різних рівнях. Характер слухання змінюється в залежності від фокусування уваги на тому, що/кого ми слухаємо. Виокремлюють чотири рівні слухання (рис. 1), відмінні за ступенем заглиблення у предмет комунікації, а саме:

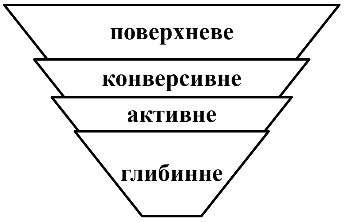


Рис. 1. Рівні слухання співбесідника

Як бачимо, слухання може відбуватися поверхнево. Особа виглядає слухачем, хоча насправді ж може бути зосередженою на чомусь іншому, що мало стосується предмету розмови. Ідеологи та практики коучингу [7] вважають таке слухання мало придатним для застосування, оскільки досягнення цілей процесу великою мірою залежить від інформації, яка з'являється у розмові. І у навчальній діяльності поверхневе слухання педагогом свого учня позбавляє його можливості отримати бажаний для кращого розуміння процесу та його результатів обсяг інформації.

У разі конверсивного слухання особа і слухає, і обдумує, і висловлюється з приводу почутого. Для практики коучингу такий різновид слухання мало придатний через втрату можливості вирішувати поставлені завдання. У навчальній діяльності конверсивне слухання доцільне у разі, коли педагог консультує учня або виконує роль ментора. Такий підхід обумовлює формат комунікації, у якому значно обмежується прояв суб'єктності учня і не ви-

никає умов для задіяння його особистісного потенціалу повною мірою.

Реалізуючи активне слухання, педагог докладає більших зусиль для того, щоб слухати і розуміти інформацію, аніж для того, щоб говорити. Відбувається довільне зосереджування уваги на предметі розмови, активне прагнення зрозуміти, про що говорить співбесідник. Активне слухання є необхідною умовою перебігу процесу коучингу, оскільки воно забезпечує отримання максимально можливої повноти картини того, що відбувається. Саме завдяки активному слуханню педагог може найбільш повно зрозуміти, наскільки змістовно, якісно і у якому обсязі учень засвоїв навчальний матеріал. У разі наявних пробілів та помилкових суджень/дій з'являється можливість не лише виявити останні, а й створити умови для того, щоб учень самостійно зміг їх виявити та визначити способи корекції/усунення.

Глибинне слухання дає можливість особі розуміти іншу особу завдяки проникненню у сутність сказаного або навіть зрозуміти те, про що не було сказано. Це стає можливим завдяки тому, що вона знаходиться у специфічному стані свідомості, який забезпечує відповідне сприйняття інформації. Такий спосіб слухання значно підвищує ефективність роботи педагога-коуча, адже сприяє кращому розумінню особистості учня, його цінностей, мотивації. У навчально-виховній роботі, яку здійснює той чи інший освітній заклад, глибинне слухання може бути більш корисним в процесі проведення виховної роботи.

Зворотній зв'язок у навчально-пізнавальній взаємодії дає можливість оцінити і процес, і результат. Сутність педагогічної оцінки полягає у порівнянні об'єкту оцінювання з певним еталонним зразком з метою встановлення ступеню відповідності чи розбіжності між ними. Натомість коучинг-підхід у навчанні дає можливість змінити акценти у цьому процесі, а саме:

- зосередитись на пошуку джерел помилок та шляхів їхнього подолання за рахунок власних ресурсів та у спосіб, який є найбільш прийнятним для особи;
- зосередитись на пошуку шляхів компенсації відсутнього чи недостатнього наявного ресурсу для розв'язання навчального завдання;
- зосередитись на пошуку власного зиску від розв'язання певного навчального завдання.

Ефективний зворотний зв'язок повинен бути спрямованим на конкретну поведінку (та її результати) особи, якій він надається, для того, щоб вона могла розумно щось змінити. Якщо якість виконання завдання учнем є недостатньо високою, то більшу користь принесе не виявлення факту розбіжності з еталонним зразком та фіксація «винуватості» його у цьому, а дещо інший підхід. Більш ефективним буде застосування коучингового алгоритму надання зворотного зв'язку, який можна описати такими складовими:

- ***опис:*** Що сталось (факт)? Чого ти хочеш зараз?
- ***досвід:*** Чого ти навчився?
- ***вміння:*** Яким чином ти зможеш це застосувати?
- ***можливості:*** Якщо подивитися на цю ситуацію як на можливість, то які перспективи тут можна побачити?

Як бачимо, такий підхід створює умови для розвитку учня, студента або слухача як суб'єкта свого учіння. Педагог, даючи зворотній зв'язок тому, хто навчається, на етапі опису реалізує свою педагогічну функцію оцінювання і забезпечує виявлення розбіжності між реальним та бажаним результатом. Всі інші етапи виводять його на виконання ролі вихователя, який формує особистість учня – його самостійність, відповідальність, віру в свої можливості тощо.

Застосування педагогом коучингового підходу у наданні зворотного зв'язку при оцінці результатів навчальної діяльності суб'єкта учіння відіграє і мотивуючу роль, оскільки дозволяє останньому відкрити у собі потенціал для продуктивного розв'язання у майбутньому завдань, які в минулому чи у сьогоденні викликали труднощі, а також отримувати задоволення від виконуваної роботи.

Вміння слухати та генерування продуктивного зворотного зв'язку є лише окремими, хоч і необхідними, вміннями, необхідними для реалізації навчально-виховної взаємодії в системі професійної освіти. Вони є базовими та дають можливість зреалізувати як індивідуальні, так і групові форми взаємодії на основі коучингу.

Підсумовуючи сказане, можна зробити такі **висновки**:

1. Використання коучингу як технології особистісно-розвивального навчання в системі професійної освіти є доцільним з огляду на його здатність значно прискорювати процеси особистісного розвитку і активації власного потенціалу особи, яка навчається.

2. Концепція освітнього коучингу містить положення, реалізація яких дозволить продуктивно розбудовувати систему професійної освіти в державі на різних її рівнях та у межах різних систем, які її складають.

3. Специфічні компетентності педагога, розвиток яких є необхідним для реалізації коучингової взаємодії в індивідуальному та груповому форматі, а також володіння коучинговим інструментарієм є чинниками, що підвищують рівень його професійної компетентності.

Все сказане дає підстави висувати певні **пропозиції**.

Очевидно, що використання коучинг-підходу у навчанні може призводити до значного підвищення рівня продуктивності навчального процесу, до прискорення особистісного розвитку і професійного зростання його суб'єктів і має низку «за» на користь його застосування. Водночас, коучингова діяльність є окремим різновидом суспільної практики і потребує спеціального навчання. Система професійного навчання педагогів не містить такого напрямку професіоналізації і поки що не може бути широко реалізована системою освіти. Тому, як більш гнучка система, цю задачу може реалізовувати система післядипломного навчання у різних її формах. Але для того, щоб це стало можливим, в Україні повинні з'явитись відповідні фахівці, що забезпечать первинне професійне навчання коучів у галузі освіти на основі відповідних програм.

Список літератури:

1. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія / Т.А. Борова. – Харків: СМІТ, 2011. – 381 с.
2. Бородієнко О.В. Коучинг як особистісно-розвивальна технологія: особливості застосування коучингового підходу в процесі розвитку професійної компетентності керівників / О.В. Бородієнко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 5 до Вип. 31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2014. – С. 19-25.

3. Бородієнко О.В. Система професійного розвитку керівників як чинник забезпечення результативності діяльності структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип. 24(34). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 90-95.
4. Бородієнко О., Музичко Л. Методологічні засади використання інструментів коучингу в сучасній професійній освіті / О. Бородієнко, Л. Музичко // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії: матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 1 листопада 2014 року) / Міністерство освіти і науки України, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 85-87. – Режим доступу: http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/10/conference_1-2.11.2014.pdf
5. Голви Т. Максимальная самореализация: Работа как внутренняя игра / Т. Голви – [пер. с англ.] / Голви Т. – М.: Альпина Бизнес Букс, – 2007. – 252 с.
6. Дмитриева Е.Н. Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов / Дмитриева Е.Н., Тренькаева Н.А // Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3(4). – С. 144-147.
7. Стар Дж. Коучинг. Полное руководство по методам, принципам и навикам персонального коучинга / Пер. с англ. / Дж. Стар. – М.: Бизнес Психологи, 2011. – 359 с.
8. John Whitmore. Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose – The Principles and Practice of Coaching and Leadership, 4th Edition. – Nicholas Brealey Publishing; Fourth Edition edition / John Whitmore. – 2009. – 244 p.

Бородиенко А.В.
Институт профессионально-технического образования
Академии педагогических наук Украины
Музычко Л.В.
Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана

КОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация
Обоснована целесообразность использования коучинга как технологии личностного развивающего обучения в системе профессионального образования. Расширено и дополнено видение концепции образовательного коучинга. Выделены системы, взаимодействие в рамках которых можно реализовать с использованием коучингового подхода. Исследованы специфические компетенции педагога, развитие которых является необходимым для реализации коучингового взаимодействия в индивидуальном и групповом форматах. Акцентировано внимание на специфике использования таких инструментов коучинга, как уровни слушания и обратная связь.
Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, коучинг, профессиональное образование, педагогическая технология, глубинное слушание, продуктивная обратная связь.

Borodiyenko O.V.
Institute of Vocational Study
of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Muzhichko L.V.
Kiev National Economic University named after V. Getman

COACHING AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPING EDUCATION: PECULARITIES OF USAGE IN PROFESSIONAL TRAINING

Summary
The expediency of coaching approach usage as a technology of personality oriented learning is justified in the article. Vision of the concept of educational coaching is enhanced and expanded. Systems in which the interaction based on coaching approach is highlighted. Also the authors determined specific competence of the teacher, the development of which is necessary to implement coaching interaction in individual and group formats. Attention is focused on the specifics of usage of such coaching tools as levels of listening and feedback.
Keywords: personality-developing education, coaching, professional training, educational technology, deep listening, productive feedback.

УДК 373.3.011.3–051:005.336.2:37.013.42:159.94(045)

ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Варецька О.В.
Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті обґрунтовано важливість дослідження функцій соціальної компетентності особистості. Розглянуто різні бачення щодо їх переліку стосовно різних категорій педагогів. Висвітлено фактори, від яких залежать вище означені переліки. Згадано особливості розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи сільської, сільської гірської місцевості. Визначено функції соціальної компетентності вчителя початкової школи.
Ключові слова: соціальна компетентність, учитель початкової школи, сільська школа, сільська школа гірської місцевості, соціокультурне середовище.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Глобалізаційні зміни, тенденції перетворень сучасного суспільно-економічного життя в Україні та за її межами, актуалізація потреби в переосмисленні розуміння місця і ролі людини в системі суспільних відносин та професійних вимог щодо безперервного оновлення знань, особливо збагачення її соціальною компонентою обумовлюють необхідність розвитку соціальної компетентності (СК) вчителя початкової школи.

З огляду на те, що СК проявляється у різних сферах діяльності, розвивається протягом всього життя людини, зміст якого змінюється відповідно до соціальних ролей, особливостей соціального досвіду, віку, знань, соціального замовлення, соціального середовища та іншого вона (соціальна компетентність) є більш глибоким, «багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості» [7, с. 25] й відповідно впливає не тільки на структуру, а й на функції СК, зокрема й вчителя початкової школи.

Розвиток соціальної компетентності, на нашу думку, варто розглядати виходячи із особливостей її структури СК (що ми і спостерігаємо у наукових дослідженнях), безпосередньо через розвиток функцій соціальної компетентності, які виконують й «роль своєрідного критерію щодо оцінки соціально-культурних процесів, ефективності роботи освітніх та виховних закладів та їхнього соціально-перетворюючого впливу на особистість» [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор. Слід відзначити, що розвідки проблеми соціальної компетентності досить розповсюджені, а сама категорія широко трактується науковцями й співвідноситься з різними поняттями. Однак, кількість робіт, присвячених СК вчителя, досить обмежена (Л. Карпова та ін.). Більшість їх стосується СК випускників університету (І. Зимня), майбутнього вчителя (Н. Лупанова, Г. Мосягіна), студентів педагогічних вузів, коледжів (П.Бойчук, Н. Борбич, С. Краснокутська, Н. Ляхова, О. Спірін та ін.). Відповідно й функції СК, досліджені вченими, стосуються таких категорій як старші підлітки (М. Докторович), доросла людина (М. Лук'янова), майбутні філологи (С. Остапенко), студенти ВНЗ (О. Борисенко, С. Краснокутська), студенти ВНЗ економічного профілю (І. Зарубінська), студенти педагогічних коледжів (П. Бойчук, Н. Борбич) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Результати аналізу наукових праць дають підстави стверджувати що, функції СК вчителя початкової школи ще не перебували у колі уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – визначити функції СК учителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перш за все, зауважимо, що у статті ми будемо виходити із розуміння поняття «функція» (від лат. виконання, здійснення) як стійкого способу активної залежності речей, за якого зміни одних об'єктів приводять до змін інших та як стандартизованої, соціальної дії, регульованої визначеними нормами і контрольованої соціальними інститутами [14, с. 288].

Звідси, СК сучасного вчителя проявляється у соціально-педагогічної діяльності, яка є її специфічною ознакою і характеризує відповідні функції. Йдучи за І. Казаковою, зазначимо, що така діяльність виступає: в орієнтації на вирішення загальних і особливих завдань соціалізації, спрямованих на соціальні відносини й самореалізацію людини; в цілепокладанні як специфічному засобі соціальних відносин; у володінні діалогічним принципом як основою формування соціально професійних дій; у наявності знань щодо установлення виховної взаємодії, прояву особистої або неофіційної ініціативи; у володінні методами и прийомами надання допомоги; в націленості на соціальну відповідальність, соціальну законність [9, с. 31].

Розглянемо погляди науковців щодо функцій СК. Так, серед основних В.Куницина, Н. Казарінова, В. Погольша називають соціальну орієнтацію особистості; адаптацію в мінливих умовах; інтеграцію загальносоціального та особистого досвіду (Межличностное общение, 2001). Поділяє такий погляд А. Мудрик (Социальная педагогика, 2000, с. 4), В. Шахрай (Соціальна компетентність особистості в науковій літературі, с. 352-362.) та ін..

Д. Воронцов, не приділяючи уваги інтегративній функції, відзначаючи також забезпечення формування особистісних смислів, регулювання процесів світорозуміння людини, допомоги їй в адаптації до нових умов, підвищенні конкурентоспроможності особистості підлітка, стверджує, що соціальною компетентністю закріплюються й мотиваційна, ціннісна сфери [5, с. 22].

У свою чергу, О. Борисенко [3] крім соціалізуючої виводить, ціннісно-орієнтаційну, регулятивну, гуманістичну, особистісно-розвиваючу функції СК студентів ВНЗ, що базуються на принципах цілісності, структурованості, багатомірності, ієархічності, функціональності.

Не виокремлюючи соціалізуючої серед функцій СК щодо студента ВНЗ,

С. Краснокутська за результатами структурно-функціонального аналізу називає також адапта-

© Варецька О.В., 2015

ційну (дозволяє людям реалізовувати свої потреби, можливості, здібності вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством в цілому; та інтегративну (надає можливості бути прийнятим у спільноту, соціальну групу, суспільство). Крім цього, науковець визначає функції: прикладну (розкриває застосування соціальних знань і вмінь в практичній життєдіяльності); орієнтаційну (створює умови для вибору певного напряму в своїй соціальній та професійній діяльності); статусну, яка передбачає можливості для індивіда отримати соціальний статус, адекватний його знанням, вмінням, що допомагає людині посісти своє місце в суспільстві та рольову, яка стосується засвоєння індивідом соціальних ролей та соціокультурних норм [11, с. 87; 4]. На ці функції посилається і Є. Муніц (Сущностные характеристики СК будущих специалистов, 2011].

Розкриваючи СК особистості студентів ВНЗ економічного профілю, І. Зарубінська [8, с. 71-72] вказує, що вона, крім розвивальної, прогностичної та статусно-позиційної професійної функції об'єднує такі як гностична, конструкторська, організаторська та мотиваційна. Зокрема, розвивальна – полягає у впливі складових СК та соціально компетентної поведінки на процес саморозвитку особистості та розвитку у партнерів із взаємодії соціально цінних характеристик і якостей. Прогностична – дає змогу планувати процес взаємодії, прогнозувати, передбачати його результати, а конструкторська – забезпечує системність діяльності на основі трансформування результатів, отриманих гностичним і прогностичним шляхами. Статусно-позиційна функція СК дозволяє суб'єктові взаємодії набувати, володіти та підтримувати або змінювати свій соціальний статус у сприйнятті колективу, групи чи окремих партнерів із взаємодії; забезпечує розуміння своєї ролі, місця в соціумі, кола функціональних обов'язків і повноважень, відповідальності, соціального статусу як основних суб'єктів професійної діяльності та життєвої стратегії.

У той же час, з огляду на результати аналізу застосування соціально компетентної поведінки, гностична функція забезпечує опанування знань, необхідних для постановки мети взаємодії, оцінювання ситуації та її учасників, прийняття рішення, аналізу процесу взаємодії та його результатів; організаторська – об'єднує всі дії стосовно впливу на учасників міжособистісної взаємодії, їх організацію, вмотивування, формування дружніх, конструктивних взаємин у колективі, групі, створення інформаційного потоку в процесі управління діяльністю, а мотиваційна – забезпечує прояв активності, розуміння цінності соціально компетентної поведінки та її результатів. Науковець також виокремлює й профілактичну функцію, яка має прояв у прогнозуванні, запобіганні та ліквідації проявів небажаної поведінки, соціально-некоректних вчинків та дії, долання та ліквідацію негативних рис характеру на користь формування та розвитку соціально-цінних утворень. Крім цього, спираючись на дослідження І. Трухіна (Соціальна психологія спілкування, 2005), І. Зарубінська вбачає, що виокремлені функції спілкування (розуміння, координаційна, контактна, самоствердження, емотивна, здійснення впливу) також є функціями СК.

П. Бойчук, Н. Борбич, виходячи із структури СК студентів педагогічних коледжів крім адаптивної, прогностичної визначають інформаційно-пізнавальну, комунікативну, рефлексивну, поведінково-діяльнісну функції [2, с. 41].

М. Лук'янова, беручи за основу визначену нею структуру СК особистості дорослої людини, також окреслює спонукальну, регулятивну, пізнавально-оцінну функції СК у повсякденній діяльності [за 5, с. 16].

М. Докторович [6, с. 144] визначає серед функцій СК щодо старшого підлітка атитюдну (характеризується наявністю суб'єктивно ціннісних орієнтацій, які визначають соціально прийняті форми поведінки у межах фаху); життєво-футурологічну (у здатності проектувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки власних дій для подальшої професійної діяльності), а також інформативну (наявність знань про способи діяльності, гуманно-діяльного ставлення до соціальних, професійних об'єктів і та оточуючого навколишнього); рефлексивну (спрямована на професійний самоаналіз та самооцінку дій і вчинків в якості спеціаліста); комунікативну функція (визначається вмінням ефективної взаємодії з оточуючими людьми: як колегами, так і іншими, ареал яких визначає фах); діяльнісну (забезпечує застосування набутого професійного вітакультурного досвіду в актуальному повсякденні як опосередкованого, так і безпосереднього на практиці).

Спираючись на думку М. Докторович у визначенні функцій СК майбутніх філологів, С. Остапенко [13] опускає з вище означеного переліку атитюдну функцію. У цьому контексті вважаємо доречним розглянути функції щодо професійної комунікації філологів, які викладено у роботі І. Бахова [1] з огляду на взаємодоповнення й близькість їхньої комунікативної та соціальної компетентностей, а також викладання вчителем початкової школи багатьох предметів (зокрема й мови й мовлення). Це когнітивно-інформаційна (пов'язана з процесом прийому і передачі інформації знаковими засобами), проектувальна (вибір комунікативних дій, найбільш ефективних для вирішення професійних завдань, в організаторському прогнозуванні його наслідків для досягнення поставленої мети), організаторська (проявляється в процесі безпосередньої взаємодії), посередницька (задоволення зовнішньої потреби в спілкуванні між людьми, які не володіють спільною мовою), гностична (базується на здібності фахівця адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і давати реальну самооцінку), креативна (сприяння розвитку творчості) функції.

Отже, результати аналізу визначень (16 авторів) дають можливість стверджувати: всі функції СК більшою (меншою) мірою переплітаються, мають спільне семантичне поле, одночасну реалізацію, а їхній перелік залежить від специфіки, особливостей перебігу ситуації взаємодії, віку, особливостей особистості. Підтвердження власної думки знаходимо в І. Зарубінської [8, с. 72].

Систематизуючи й беручи за основу зміст функцій, представлених науковцями, незважаючи на різницю у назвах функцій (умовно ми визначили 12) адаптаційну функцію розглядають 56% авторів, розуміючи важливість пристосування індивіда до умов та змін навколишнього середовища [14, с. 7]; соціально-орієнтаційну (соціалізуючу), інтегративну, життєво-прикладну (проектувально-прогностичну), когнітивно-інформацiйну (гностичну), рефлексивно-ціннісну (гностичну) – 44%, маючи на увазі процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, що допомагають йому функціонувати як повноправному члену суспільства [14, с. 240]. На жаль, орієнтаційно-ціннісну, комунікативно-організаторську (посередницьку), діяльнісно-конструктивну (організаторську) відзначають тільки 37,5% науковців, хоча тільки в діяльності, успішній, ефек-

тивній комунікації, взаємодії можлива адаптація і соціалізація, формування дружніх, конструктивних взаємин у колективі, групі та ін. На жаль, спонукальну (мотиваційну) функції розглядають тільки 25% авторів, незважаючи на те, що результат будь-якої діяльності залежить саме від стійкої внутрішньої мотивації, формування цінностей особистості. Обійшли дослідники увагою й регулятивно-профілактичну, статусно-рольову функцію (18,75%), хоча вчитель має вміти прогнозувати, запобігати небажаній поведінці, соціально некоректним вчинкам, ліквідувати їх наслідки, а також опановувати новими ролями з огляду на зміну середовища, появу нових напрямів у науці й практиці, приділяти більшої уваги життєвим ролям.

Саме тому, розглядаючи СК вчителя початкової школи, її структуру, функції будемо враховувати той факт, що педагог, який приходить до ІППО, має практичний професійний досвід від мінімального (4 роки) і вище. З огляду на це, можна говорити про особливості розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, акцентуючи не стільки на набутті професійних знань, скільки на розвитку СК, збагаченні соціальною компонентою змісту предметів, навчальної, позакласної, позашкільної діяльності; опануванні новими соціальними ролями, соціальному спрямуванні інноваційних освітніх, виховних технологій, прояві просоціальної поведінки у професійній діяльності й у власному житті, майстерності у соціально компетентнісному виконанні своїх професійних функцій, місії людиноперетворювача світу.

Особливої уваги заслуговує СК, функції СК вчителя початкової школи сільської, сільської гірської місцевості, остання з яких, навіть у порівнянні з сільською, має свою специфіку. У цьому контексті доречним буде визначення СК Г. Фордом як «досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах за допомогою відповідних засобів», а також С. Уотером та Р. Сроуформ як здатності «використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси» [за 12, с. 99], досягаючи при цьому позитивних результатів у розвитку. Отже, для розвитку СК компетентності вчителя початкових класів сільської, сільської гірської місцевості існує можливість та необхідність опанування та використання у практиці метода соціокультурної ситуації (середовищного), що безперечно позначиться на навчанні, вихованні та розвитку дітей-горян, професійній та соціальній діяльності вчителів, адже школа виконує крім професійної, соціальну функцію, є важливим чинником соціальних перетворень. Однак, успішне використання цього методу можливе й у міських школах, кожна з яких має своє специфічне середовище. Таким чином, мова йде про спрямування педагогічної діяльності вчителя на відкрите соціально-природне середовище, побудову такої діяльності з урахуванням потреб людини, яка живе на у місті, селі, історико-соціальних традиціях, соціально-економічних й соціокультурних можливостей регіону. Маються на увазі особливості розвитку СК вчителів, зокрема початкової школи в умовах постійно змінюваного соціокультурного середовища сільської, сільської гірської місцевості, яке, у свою чергу, буде певним чином пливати на ступінь вираженості функцій СК

З огляду на вищезазначене, а також на визначену раніше структуру СК, *функціями соціальної компетентності вчителів початкової школи* вважаємо наступні. Це: 1. Інформаційно-прикладна, яка пов'язана з процесом здобуття, критичного аналізу й передачі інформації різними засобами, передбачає наявність соціально орієнтованих знань, постійне оновлення професійних знань та їх збагачення щодо соціальної компоненти, соціально спрямованих способів діяльності, гуманно-діяльнісного ставлення, залучення середовища, розкриває застосування соціальних знань і вмінь в практичній життєдіяльності, обміні інформацією та цінностями. 2. Адаптаційна, яка дозволяє реалізовувати свої потреби, можливості, здібності, вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством в цілому, зберігати фізичне, психічне, духовне здоров'я, уникати педагогічного вигорання завдяки гнучкій адаптації до швидкоплинних змін середовищі, удосконалення здібностей самоконтролю й саморегуляції, досягати соціальних цілей у специфічних соціальних умовах за допомогою відповідних засобів. 3. Соціалізуюча, яка сприяє саморозкриттю особистості під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, взаємовпливу соціально-культурного (медіа, економічного, правового, політичного, життєвого та ін.) середовища й активної позиції вчителя, поєднанню його зусиль із запитами спільноти за умови самореалізації та саморегуляції через включення в систему суспільних зв'язків, засвоєння соціального досвіду, опанування інноваціями, задоволення особистісних й соціально значущих потреб цінностей, просоціальної поведінки, розвиткові вторинної (професійної) соціалізації вчителя. 4. Ціннісно-орієнтаційна, яка сприяє розумному сполученню соціальних та вузькоособистісних мотивів, розумінню соціальної значущості педагогічної діяльності, якісному виконанню професійних обов'язків, усвідомленому соціальному вибору, підвищення соціальної відповідальності за педагогічну діяльність і соціальний розвиток учнів, орієнтація на досягнення граничних мотивів (цінностей, якими ця діяльність збагачує її учасників і суспільство) та позамежних мотивів (найважливіших цілей, які обумовлюють дану діяльність у соціальному та особистому плані). 5. Прогностична функція передбачає педагогічний оптимізм (за П. Щербанєм), прагнення соціального саморозвитку, розвиток здатності вчителя прогнозувати, проектувати процеси саморозвитку, життєдіяльності; сприяти соціалізації відповідно до створеної програми особистісного розвитку кожного учня, створювати умови для вирішення його різноманітних проблем щодо розвитку соціальної компетентності; визначати програми соціального партнерства школи і громади. 6. Поведінково-діяльнісна, яка пов'язана з вдосконаленням та поглибленням умінь щодо видів соціальної діяльності на рівнях ставлення людини до предмету, до іншої людини, природи й самої себе, сприянням розвитку, саморозвитку й самовдосконалення учня, підвищенням рівня готовності (особистісна характеристика, що включає якості, набуті з досвідом педагогічної діяльності) або «включаємостю» (за І. Зимньою), тобто легке включення в соціальну діяльність, здібність встановлювати контакти з учнями, їхніми батьками, колегами на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерських стосунків; відчувати суспільні зв'язки як «тисячі ниток» (А. Макаренко) й застосовувати їх для залучення молодшого школяра у природний процес обопільного розвитку соціальної компетентності; здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси, адекватно реагувати на висловлення й дії, слідкувати за реакцією, отримання задоволення від спілкування. 7. Статусно-рольова, яка реалізує потреби особистості щодо підтвердження та покращення (зміни) соціального статусу, відповідного її знань, вмінь, кваліфікації й допомагає перейти на вищу позицію

в спільноті; поширює репертуар соціальних ролей та засвоєння соціокультурних норм [4], сприяє соціальному збагаченню особистості вчителя. 8. Рефлексивна, спрямована на професійний самоаналіз, самооцінку дій, вчинків в якості спеціаліста, на соціальний розвиток учня (для розвитку рефлексивно-оцінного компонента).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Підводячи підсумок, відзначимо вагомість дослідження функцій СК для розширення уявлення про саму категорію, її структуру та можливість її ефективного розвитку у учителів початкової школи. Важливою умовою забезпечення ефективності розвитку СК особистості є вивчення її вихідного рівня, що стане наступним кроком нашого дослідження щодо соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Список літератури:

1. Бахов І.С. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів / І.С. Бахов // Педнауки. – К., 2009. – № 7. – С. 56-60.
2. Бойчук П.М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів / П.М. Бойчук, Н.В. Борбич // Соціальна педагогіка: теорія та практика, 2013. – № 1. – С. 35-44.
3. Борисенко Е.Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов: автореф. дисс. на соискание уч. степе-ни докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.Н. Борисенко. – Кемерово, 2013. – 20 с.
4. Варецька О.В. Репертуар соціальних ролей і колективних дій як чинник розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи / О.В. Варецька // Нові технології навчання, 2014. – № 84. – С. 63-73.
5. Воронцов Д.Б. Формирование социальной компетентности подростков «группы риска»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Воронцов Дмитрий Борисович. – Кострома: РГБ, 2006. – 217 с.
6. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М.О. Докторович // Психологія, 2009. – № 3. – С. 144-147.
7. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... кандидат пед. наук: 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. – К., 2007. – 208 с.
8. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – К., 2011. – 505 с.
9. Казакова И.Р. Социально-педагогическая компетентность современного учителя / И.Р. Казакова // Социальная политика социального государства. – Н. Новгород: НИСОЦ, 2002. – С. 474-477.
10. Киселева Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: Учебное пособие / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: Издательство МГУКИ, 1995. – 136 с.
11. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Краснокутская Светлана Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 178 с.
12. Краснокутская С.Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] / С.Н. Краснокутская // Сб. науч. тр. Сев.-Кав. гос. техн. ун-та. – 2005. – № 1(13) – Режим доступа к журн.: http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/24.pdf/file_download
13. Остапенко С.А. Зміст і сутність соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей як основа їх професійно-комунікативної діяльності / С.А. Остапенко // Znpkhist, 2011. – № 4. – С. 127-130.
14. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – «К.: ЕксОб», 2004. – 304 с.

Варецкая Е.В.
Институт высшего образования
Национальной академии педагогических наук Украины

ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
В статье обоснована важность исследования функций социальной компетентности личности. Представлены их различные перечни касаемо разных категорий педагогов. Освещены факторы, от которых зависят выше указанные перечни. Упомянуты особенности развития социальной компетентности учителей начальной школы сельской, сельской горной местности. Определены функции социальной компетентности учителя начальной школы.

Ключевые слова: социальная компетентность, учитель начальной школы, сельская школа, сельская школа горной местности, функции социальной компетентности, социокультурная среда.

Varetska O.V.
Institute of Higher Education
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

FUNCTION OF SOCIAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL

Summary
The importance of the research of the functions of individual social competence has been proved in the article. Different opinions of various categories of teachers concerning those functions have been analyzed. The factors affecting the variety of the functions have been illustrated. Social competence of primary school teachers in rural and rural mountain areas has been mentioned. The functions of social competence elementary school teacher have been defined.

Keywords: social competence, primary school teachers, rural mountain school, socio-cultural environment.

УДК 371

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО САМООСВІТИ

Вовк Б.І.
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті досліджено наукові підходи стосовно визначень самоосвітня компетентність, самоосвітня діяльність та готовність студента до самоосвітньої діяльності. Проведено огляд основних елементів готовності студентів до самоосвіти та їх змісту.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, готовність до діяльності, компоненти готовності.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розбудови нових політичних та соціально-економічних відносин в Україні, стало очевидним, що одним з найважливіших завдань освіти є підготовка фахівців з кваліфікацією на рівні міжнародних стандартів. Шляхи досягнення цієї мети полягають у формуванні творчої особистості, яка вміє адаптуватися в різних динамічних умовах в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Майбутній фахівець повинен бути готовий до самостійного пошуку та засвоєння нових знань і вміти їх застосовувати у будь-яких ситуаціях, а особливо – нестандартних, та володіти уміннями вирішувати проблеми, які виникають, новими, оригінальними способами та шляхами.

Зрозуміло, що традиційні форми і методи освіти не повною мірою задовольняють вимоги часу. Найбільш часто вони базуються на репродуктивному типі навчання і не забезпечують якісного рівня підготовки висококваліфікованих фахівців, не відповідають потребам сучасної економічної ситуації, не знімають протиріччя між теоретичними знаннями випускників вищих навчальних закладів та проблемами їх адаптації до реальних умов ринкової економіки.

Проблема формування готовності студентів до самоосвіти на сучасному етапі є однією з актуальних в області підготовки фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей. Перш за все це пов’язано з тим, що готовність до соціальної мобільності, гнучкої адаптації до змін стає чинником успішності людини в інформаційному суспільстві при постійному оновленні знань та технологій. По-друге, процеси інноваційності, модернізації та варіативності освіти на всіх рівнях вимагають включення інженера-викладача до самоосвітньої діяльності як найважливішої характеристики якісної професійної підготовки. Актуальність зазначеної проблеми як важливого чинника організації професійної освіти людини також окреслена в основних положеннях концепції безперервної освіти.

У ході аналізу літературних джерел виявлено, що активна участь студента у певній діяльності в значній мірі визначається його готовністю до цієї діяльності Недостатня підготовленість до діяльності, в якій майбутній інженер-викладач міг би знайти можливість для самореалізації та саморозвитку, перешкоджає розвитку особистості студента.

Функціонування процесу самоосвіти максимально продуктивно, коли воно повною мірою відповідає мотивам і завданням, що стоять перед студентом, рівнем його готовності до свого особистісного та професійного вдосконалення.

Вагомість процесу самоосвіти майбутніх інженерів-викладачів розкрили результати проведеного опитування, у якому взяли участь 23 педагоги професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка та 18 педагогів Глухівського вищого професійного училища. За даними дослідження 47% респондентів підкреслили постійний потяг до самоосвіти; 53% відчувають таку потребу час від часу. Разом з цим 82% опитаних наголошують на важливій ролі самоосвіти у нинішніх умовах оновлення змісту навчання студентів.

Однак, дане опитування дало можливість виявити значні труднощі в організації процесу досліджуваної проблеми. Так, основними негативними чинниками є поганий рівень самоорганізації (26%), складність опрацювання сучасних інформаційних джерел (14%), недосвідченість у здійсненні самооцінки (21%), складність правильного планування діяльності (39%).

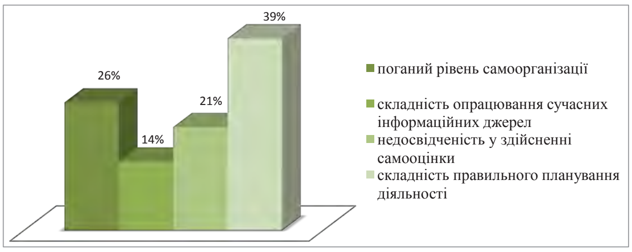


Рис. 1. Чинники, внаслідок яких виникають труднощі в організації процесу самоосвіти майбутніх інженерів-викладачів

Зважаючи на зазначене, вирішення та успішність проблеми процесу самоосвіти, на наш погляд, може бути здійснене під час правильної організації його на етапі вузівської підготовки майбутніх інженерів-викладачів.

Таким чином, важливою ланкою аспекту даного питання є усвідомлення і вивчення поняття «самоосвітня діяльність», яка до нині не має однозначного визначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провівши аналіз літературних джерел та власні дослідження надали змогу виявити, що значна частина випускників педагогічних університетів відчувають труднощі в організації і реалізації самоосвіти через відсутність відповідної підготовки або її недостатність для практичної діяльності. Вимоги суспільства до якості підготовки кваліфікованих інженерів-викладачів, здатних до самоосвіти, і практика навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, яка слабо стимулює студентів до самоосвітньої діяльності, актуалізує проблему формування готовності студентів до даної діяльності.

Аналіз науково-методичних джерел вказує на велику кількість праць з питання характеристики елементів готовності майбутніх студентів до самоосвіти (А. Я. Айзенберга, А. К. Громцевої, Р. М. Коджаспирової, Б. Ф. Райського, Р. Н. Серікова, В. А. Сластеніна та ін.), а також дисертаційних досліджень (О. Л. Карпової, В. А. Ковякова,

© Вовк Б.І., 2015

Н. С. Михайлової, Є. Ф. Федорової, С. В. Юдакової та ін.). Здобутки вчених доцільно продовжити та поглибити.

Виклад основного матеріалу. Вивчення доробоку вчених з даного питання дає можливість визначити поняття самоосвіти як виду пізнавальної діяльності з наступними її основними складовими – добровільністю, цілеспрямованістю, значимістю, систематичністю, саморегуляцією та самоврядуванням. Варто підкреслити, що самоосвітня діяльність студентів тісно пов'язана з поняттями навчальної діяльності, самоосвітньої роботи, самонавчання, від яких відрізняється властивістю визначення її змісту та складових самою людиною як суб'єктом.

Науковець Е. А. Шукліна відзначає самоосвіту одним із найскладніших видів освітньої діяльності, що співвідноситься із саморефлексією, самооцінкою, а також уміннями і навичками самостійної практичної діяльності [1, с. 141].

Дослідники А. Я. Айзенберг, Н. Ф. Голованова, Б. Ф. Райський, Р. Н. Серіков та ін. вбачають у понятті самоосвітньої діяльності активну, систематичну, професійну пізнавальну діяльність, яка не може існувати без ініціативи, що спрямована на самовдосконалення.

Однак, розглядаючи дані визначення досліджуваного поняття, варто враховувати підходи інших науковців, які визначають самоосвіту процесом, результатом, системою самовиховання тощо.

Таким чином, зважаючи на вище зазначене та аналізуючи праці вчених, зокрема, Ю. І. Кулюткіна, В. А. Сластеніна, М. Н. Скаткіна, Р. С. Сухобської та ін., можемо відзначити, що самоосвіта тісно взаємозалежить від професійної діяльності педагога, результатом чого є те, що готовність до самоосвіти є структурним компонентом професійної компетентності, яка лежить в основі готовності до професійно-педагогічної діяльності в цілому.

Варто зазначити, що досліджуючи питання готовності, науковці розглядають її у трьох аспектах – психологічному, теоретичному і практичному. Зокрема, загальнотеоретичні засади даного поняття передбачають його розуміння з точки зору фундаментальної умови успішного виконання будь-якої діяльності.

З погляду психології готовність визначається вмінням психічної і фізичної самоорганізації (Н. Д. Левітов, А. Ц. Пуці, Д. Н. Узнадзе), або проявом особистісних характеристик, які зумовлюються успішністю та високою результативністю діяльності (Р. Б. Ананьєв, А. А. Деркач, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, В. А. Крутецький, В. Д. Шадриков та ін.).

Готовність з точки зору особистісного підходу розглядається як сукупність особистісних якостей майбутнього інженера-викладача, які забезпечують виконання ним певних функцій, що відповідають потребам даної діяльності. У педагогіці «готовність» розглядають як професійно-значиму якість особистості майбутнього інженера-викладача, яка являє собою систему взаємозв'язаних структурних компонентів, що включають особистісні та процесуальні аспекти.

Аналізуючи психолого-педагогічний словник можна стверджувати, що готовність до самоосвіти складається із сукупності двох особистісних якостей: а) прагнення особистості розширити діапазон сприйняття життя і поглибити його розуміння; б) вдосконалити вміння та навички систематичної навчальної діяльності.

Т.Є. Климова визначає готовність до самоосвіти як складну якість особистості майбутнього педагогічного працівника, яка динамічно розвивається та характеризується наявністю інтегративних професійно-педагогічних знань, професійно-творчих самоосвітніх умінь та мотивів, що відповідають потребам даної діяльності; і виділяє в ній два компоненти: особистісний та змістовно-процесуальний.

Особистісний компонент містить потребу студента в професійній творчості; прагнення самостійно ставити та досягати мети професійного самовдосконалення; прагнення до вольового напруження при досягненні цих цілей; усвідомлення студентом сенсу підготовки до професійно-творчої самоосвіти як однієї з умов його подальшого професійного та особистісного розвитку.

Змістовно-процесуальний компонент включає в себе засвоєння студентом комплексу професійно-педагогічних знань, володіння творчими способами і прийомами їх застосування, сформованість професійно-творчих самоосвітніх умінь.

Необхідно зауважити, що досить велику увагу у своїх роботах вчені приділяють структурним елементам поняття готовності до професійно-педагогічної діяльності. Так, дослідники М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович визначають наступні основні компоненти структури зазначеного поняття: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний [2].

Інший науковець В. А Сластенін розглядає складові готовності до діяльності з двох точок зору, виокремлюючи психологічну, психофізичну, фізичну готовність та науково-теоретичну і практичну компетентність [3, с. 26].

За І. А. Зимньою дане поняття визначається як «суворе і системне оволодіння певними знаннями і уміннями, стійка переконаність людини, соціально значуща спрямованість особистості» [4, с. 53].

Основні засади питання готовності педагога до самоосвітньої діяльності знайшли відображення у працях Р. М. Коджас-Банкетного, Р. Н. Серікова, М. Н. Скаткіна, В. А. Сластеніна, С. В. Юдакової та ін. Якщо узагальнено розглядати підходи вчених до зазначеної проблеми, то варто зауважити, що їх дослідження визначають поняття готовності до самоосвіти як інтегративну характеристику особистості з власними потребами і мотивами, професійно значущими якостями, знаннями, вміннями, навичками.

Більш детально закцентуємо увагу на основних аспектах, змісті та компонентах готовності студента до професійно-педагогічної самоосвітньої діяльності. Так, з огляду на зазначені вище психологічну, теоретичну та практичну складові поняття готовності до діяльності, виокремлюються три компоненти структури готовності до самоосвіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний.

Основною складовою психологічного аспекту готовності є мотиваційно-ціннісний компонент, зміст якого становить розуміння майбутнім інженером-викладачем як соціальної, так і особистісної значущості безперервного процесу професійної освіти та самоосвітньої діяльності, усвідомлення вагомості самовдосконалення, саморозвитку як цінності.

Дослідники А. К. Громцева, А. К. Маркова, Р. В. Щукіна надають великого значення даному компоненту, визначаючи його основну функцію – спонукальну, мотиваційну та ціннісно-орієнтуючу. Дисертаційні дослідження С.А.Суслонової, С.В.Юдакової, праці К. І. Божовича, А. К. Маркової та ін. дозволяють виокремити наступні групи мотивів студентів до самоосвітньої діяльності: взаємодії, самоствердження і самовираження, уникнення, престижу, соціальні, пізнавальні і професійні мотиви, завдяки яким відбувається спрямованість майбутнього інженера-викладача на безперервний професійний саморозвиток, самовдосконалення.

Когнітивний компонент складає основу структури теоретичної готовності самоосвіти, забезпечую-

чи надання знань, умінь і навичок студенту, необхідних для здійснення процесу самоосвіти.

Поряд з когнітивним важливе місце займає рефлексивно-діяльнісний компонент готовності, що позитивно впливає на організацію процесу самоосвітньої діяльності від усвідомлення потреби, постановки мети до самоконтролю результатів.

Варто зазначити, що важливе місце з досліджень проблеми готовності майбутніх інженерів-викладачів до самоосвіти належить працям Р. С. Сухобської, яка у професійній самоосвіті надає перевагу переосмисленню досвіду, розробці на його основі власної технології вирішення проблеми, практичного вивчення при певних обставинах діяльності [5, 6].

З точки зору В. О. Бобикіної та В. А. Ковякова саме вміння опановувати узагальнені види та способи діяльності, організаційні навички займають вагоме місце у структурі готовності студентів до самоосвіти.

Зважаючи на дані зазначених праць та на узагальнені дослідження різних науковців слід відмітити основні групи умінь рефлексивно-діяльнісного компоненту, які визначають сукупність конкретних умінь, потрібних у процесі організації самоосвіти майбутніх інженерів-викладачів: − вміння виокремлювати протиріччя і розумове створення професійно-педагогічної проблеми; − вміння планувати процес самоосвіти; − вміння пошуку, добору і роботи з необхідними інформаційними джерелами: − вміння саморегуляції; − рефлексивні вміння. Слід підкреслити, що оволодівши системою зазначених умінь кожен майбутній інженер-викладач отримує можливість для реалізації власної програми самоосвіти.

Висновки і пропозиції. Таким чином, на основі вчень науковців та власних досліджень проблеми готовності студентів до самоосвітньої діяльності можна стверджувати, що правильна організація зазначеного процесу та надання умов оволодіння всіма аспектами структури його компонентів забезпечить розробку конкретних критеріїв та показників рівня сформованості майбутніх інженерів-викладачів до самоосвіти та визначить головні напрямки їх підготовки до професійної самоосвітньої діяльності.

Представлений зміст компонентів може бути основою для розробки критеріїв та показників рівня сформованості готовності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до самоосвітньої діяльності.

Список літератури:

1. Шукліна Е. А. Технології самоосвіти: соціальний аспект / Е. А. Шукліна // Суспільні науки і сучасність. − 1999. − № 5. − С. 140-151.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. − Минск: БДУ, 1976. − 176 с.
3. Сластенин С. А. Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. − М.: Изд. центр «Академия», 2005. − 576 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. − [2-е изд., доп., испр. и перераб]. − М.: Логос, 2000. − 384 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. − М.: Педагогика, 1990. − 104 с.
6. Психологические проблемы самообразования учителя: сб. науч. трудов / отв. ред. Г. С. Сухобская. − М., 1986. − 80 с.
7. Бобыкина И. А. Самообразовательная деятельность как основа развития вторичной языковой личности / И. А. Бобыкина // Вестн. Томского гос. ун-та. − 2011. − Вып. 10. − С. 72-76.
8. Ковяков В. А. Самообразовательная деятельность студентов как педагогическая проблема / В. А. Ковяков // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. − 2003. − № 7. − С. 59-64.

Вовк Б.И.
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Аннотация
Исследованы научные подходы относительно определений самообразовательная компетентность, самообразовательная деятельность и готовность студента к самообразовательной деятельности. Проведено обзор основных элементов готовности студентов к самообразованию и их содержание.
Ключевые слова: самообразование, самообразовательная деятельность, готовность к деятельности, компоненты готовности.

Vovk B.I.
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

TO THE STUDY OF THE ELEMENTS OF THE READINESS FUTURE ENGINEERS-TEACHERS FOR SELF-EDUCATION

Summary
Explores scientific approaches to definitions of self-competence, self-education and the student's readiness to self-educational activity. Review main elements of students ' readiness for self-education and their contents.
Keywords: professional pedagogic, self-education, self-education activity, readiness to activity, components of readiness.

УДК 37.022

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СУТНІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИТЯЧОЇ ГРИ

Грицюк С.А.
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Вивчено теоретичні питання особливостей гри як поширеного явища і поняття у ракурсі досліджень гуманітарних наук. Визначено специфічні базові характеристики притаманні дитячій грі. Обумовлено важливість необхідності пізнання суттєвих особливостей дитячої гри для успішного її використання в педагогічному процесі.
Ключові слова: гра, дитяча гра, ознаки гри, структура гри, функції гри, види ігор.

Постановка проблеми. Небагато в житті людини віднайдеться таких явищ, які були б настільки поширеними і простими для сприйняття, настільки цікавими для науки і досліджуваними, а одночасно настільки ж недостатньо вивченими як гра. Починаючи від філософії багато наук, зокрема біологія, антропологія, етнографія, соціологія, культурологія, психологія та ін. прагнули пізнати особливості цього феномену. Але і на сьогодні чітка дефініція цього поняття відсутня. Учені активно продовжують дослідження ознак гри. Особливо це актуально для педагогічної теорії, оскільки здійснювати навчання і виховання дитини без обізнаності з таким вагомим фактором як дитяча гра, неможливо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість гри у життєдіяльності людини, а особливо дітей засвідчує велика кількість наукових досліджень присвячених цій проблемі. Учені – педагоги, уже протягом багатьох років вивчення цього феномену доводять, що дитяча гра є могутнім освітньо-виховним засобом у якому одночасно виражається справжня, непідробна потреба людської вдачі. Підтверджуючи тим самим думки видатних педагогів.

У педагогічних дослідженнях дитяча гра переважно розглядається як один з продуктивних видів організації навчально-виховної роботи з дошкільниками та школярами (Н.В. Андрощук, Л.В. Артемова, Л.В. Билеєва, Н.М. Бібік, Е.С. Вільчковський, З.М. Діхтяренко, Н.В. Кудикіна, А.Д. Леськів, Р.С. Мозола, В.Н. Мухін, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко, О.В. Тимошенко, Д.В. Хухлаєва, С.Ф. Цвек, А.В. Цьось, М.К. Шейко, В.Г. Яковлев та ін.)

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних педагогічних дослідженнях відсутній інтегрований підхід до вивчення основних особливостей ігрової діяльності. А поряд з тим у багатьох суміжних з педагогікою науках існують значні теоретичні, емпіричні та експериментальні доробки, які здатні розширити уявлення про дитячу гру, її педагогічні можливості.

Мета статті – узагальнити сутнісні особливості дитячої гри, досліджені гуманітарними науками та визначити їх педагогічну цінність.

Виклад основного матеріалу. Уже давно минув той час, коли гра сприймалась і трактувалась як скоріше бажане, ніж важливе і необхідне для дітей, та й дорослих дійство, яке здійснюється без особливого напруження, задля задоволення, забавляння. Таке собі необтяжливе і недостатньо продуктивне, несерйозне проведення дозвілля.

Перші спроби виділити це явище поміж інших життєво істотних та осмислити його роль для людини і суспільства належать філософам, починаючи з античних мислителів Платона і Аристотеля. Згодом такі відомі філософи як Х.Г. Гадамер, І. Кант, Г. Маркузе, Х. Ортега-і-Гассет, Г. Спенсер, О. Финк, Й. Хейзинга, Ф. Шіллер, Ф. Шлегель, Ф. Шлейєрмахер та ін. прагнули окреслити той часовий та соціальний простір, який гра займає в житті окремої людини та в сферах суспільного життя. На думку філософів гра є вільною і розкутою діяльністю, що допомагає повною мірою реалізувати творчі сили і здібності людини. Вона виникла ще в родовому суспільстві і стала предтечею появи культів, ритуалів, мистецтва, культури, ремесла, юриспруденції, науки, спорту тощо. Тобто таких форм суспільного буття і діяльностей, які не забезпечували безпосереднього задоволення вітальних потреб, але без яких немислиме життя людини, особливо у цивілізованому світі. У творах філософів гра трактувалась як метагра, тобто узагальнений феномен у бутті людини, незалежно від різноманітних форм її прояву та вікових життєвих циклів. Проте за такою узагальненістю очевидним фактом виступає об'єктивне існування відразу двох потужних класів ігор: дитячого і дорослого (молодого і зрілого) віку. При спільності назви та деяких ознак ці ігри значно різняться за своєю суттю, формами, змістом [1].

Наше дослідження передбачає детальне ознайомлення із грою як особливою діяльністю в дитячому віці, саме тому розглянемо основні наукові надбання щодо дитячої гри.

Відповідь на питання часу появи дитячої гри в історичному аспекті та її поширення в різних етносах дають описи спостережень відомих мандрівників, географів, польові розвідки етнографів, антропологів: А. Г. Базанова, Ф. Боаса, В. Г. Богораза, Т. Брайанта, М. Грушевського, Е. Еріксона, Н. Б. Заглади, В. Ф. Зуєва, О.І. Капиці, Д. Коллінза, І. С. Кона, М. Й. Косвена, І. Косикова, Д. Ливінгстона, Б. Малиновського, М. Мід, М. М. Миклухо-Маклая, І. О. Морозова, Н. С. Побірченко, Є. А. Покровського, І. С. Слєпцової, Є. І. Сявавко, Б. і Дж. Уайтингів, Л. Я. Штернберга і б. ін. Виявилось, що у всіх народів, на якому б рівні суспільного розвитку вони не знаходились і на якому б континенті не проживали, присутні дитячі ігри. І хоча в різних спільнотах і етносах їх тривалість і види відрізняються у своєму прояві, все ж незаперечним є той факт, що ігри в дитячому віці є явищем, що виразно виявляється у світовому масштабі. Всюди малюки мають певні предмети (іграшки), якими вони забавляються. Зростаючи діти прагнуть наслідувати ті різноманітні дії дорослих, які їх особливо вражають. У ході ігор відбувається фактичне імітування майбутніх важливих занять дорослого життя. Значна питома вага припадає на ігри, які тренують спритність, швидкість рухів, дають можливість реалізувати прагнення у досягненні належних результатів у певних фізичних діях. Перед тим, як набути статусу дорослого члена громади підлітки, як правило, проходять обряди ініціацій, які особливо насичені різноманітними ігровими та змагальними діями, як то: біг наввипередки, кидання пред-

© Грицюк С.А., 2015

метів у ціль, стрільба із лука, боротьба, різні види стрибків, лазіння тощо

Дослідження антропологів та етнографів дали можливість зробити висновок не лише про давнє існування і поширення дитячих ігор, але одночасно виявити їх історично-соціальний характер [2]. Тобто ігри дітей розвиваються, видозмінюються у залежності від типу та особливостей суспільства і соціального положення в ньому дитини. У примітивному архаїчному суспільстві діти з самого малечку залучаються до добування їжі та побутової роботи. Тому їхні ігри скоріше нагадують вправи, що допомагають підготуватись до участі у полюванні, рибальстві тощо. Діти фактично не мають потреби імітувати основні виробничі заняття, в яких вони є безпосередніми учасниками. До того ж збіднені враження про міжлюдські стосунки життя, обмежує їх прагнення до рольових ігор. Переважно в таких суспільствах дійсність і традиції змушують дітей лише незначну частину часу відводити іграм, переважно таким, що удосконалюють їх в рухових та трудових діях.

Лише ускладнення праці та її знарядь вивільняє дітей з виробничих процесів, збільшує тривалість дитинства, розширює ігровий простір дітей. Чим цивілізованішим стає суспільство, тим більша питома вага часу в життєдіяльності дитини відводиться іграм, зростає кількість їх різновидів, а також зацікавленість батьків і дорослих у їх цілеспрямованому застосуванні. З'являється і розвивається ігрова індустрія. Фахівці-ігрологи здійснюють пошук і пропагують нові ігри, які б відповідали запитам дітей інформаційного суспільства. Таким чином, історико-соціальна природа дитячих ігор призводить до постійного розвитку їх форм і змісту, а також до значного зацікавлення цивілізованого суспільства успішністю цих процесів.

У наш час роль гри в життєдіяльності дітей оцінюється настільки вагомо, що її часто називають «повітрям», «життям», «природною потребою», «природнім станом», «своєрідною працею» для дитини. Для того, щоб розумітись у цьому складному понятті психологічна і педагогічна науки розробляють теорію гри та проводять інтенсивне вивчення її суттєвих особливостей.

У розробці теоретичних основ дитячої гри брали участь такі відомі у світі психологи як: Е. Берн, К. Л. Блер, П. П. Блонський, Ф. Бойтендайк, Дж. Брунер, Л. С. Виготський, В. Вундт, Р. О. Гаупп, К. Гроос, Г. Гуг-Гельмут, Дж. Дьюї, Д. Б. Ельконін, Е. Клапаред, К. Коффка, О. М. Леонтьєв, Ж. Піаже, Дж. Селлі, Д. М. Узнадзе, З. Фрейд, Г. С. Холл, В. Л. Штерн і ін. Дослідження цих учених торкались вивчення проблем першопоштовху, імпульсу, який породжує гру дитини, мотивації і механізмів її здійснення, обов'язкових структурних компонентів, ролі в психічному розвитку дитини.

Психологічні концепції, що прагнуть пояснити появу гри, мають широкий діапазон поглядів: від біогенетичних до соціальних.

У натуралістичних підходах до першооснов зародження гри учені психологи відносили – інстинкти; спадкову обумовленість відтворення давніх домінуючих стереотипів поведінки; енергетичний надлишок сил, необхідних для виконання виробничих завдань; отримання відчуття насолоди і задоволення; здійснення відпочинку; рухову імпульсивність; розвинуту дитячу уява і фантазію; реалізацію прагнень до відтворення колись пережитих станів і способи витіснення потреб; потреба у вправлянні органів і функцій організму для майбутньої діяльності. Всі ці припущення виходили з внутрішніх характеристик людини.

Інший підхід був запропонований представниками наукової школи Л. С. Виготського та його послідовниками. Він носить соціальний характер, бо рушійні сили, які спричинюють гру та її існування пояснюються зовнішніми причинами: процесом оволодіння соціальними відносинами, а сама гра є соціальною за походженням. У своїй фундаментальній праці «Психологія гри» Д.Б. Ельконін на основі значного експериментального матеріалу переконливо довів, що «гра на межі дошкільного віку виникає не спонтанно, а формується під впливом виховання. [6, с. 10]» Вона, як провідна діяльність дітей дошкільного віку, фактично забезпечує зону найближчого розвитку дитини і відіграє важливу роль в її психічному розвитку. Уява, мислення, пам'ять, спостережливість, воля, мотиваційна сфера, довільна поведінка, творчість успішно розвиваються у ході ігрової діяльності.

Роль гри у навчанні, вихованні, соціалізації дітей та способи її застосування вивчали педагоги. Значення цього феномену в педагогічній діяльності висвітлювали в своїх працях визначні педагоги: Ю. А. Аркін, І. Базедов, Г. Ващенко, О. Декролі, П.Ф. Каптерєв, Я.А. Коменський, Я. Корчак, Дж. Локк, А. С. Макаренко, Ж.Ж. Руссо, С. Русова, В. М. Сорока-Росинський, В. О. Сухомлинський, О. П. Усова, К. Д. Ушинський, Ф. Фребель та ін.

У центрі уваги педагогів знаходились навчальні і виховні можливості дитячих ігор, вікові межі їх застосування. Хоча багато наукових праць присвячено вивченню особливостей ігор у дошкільному віці, все ж багато педагогів дотримується думки, що і молодші школярі з великим інтересом ставляться до гри, яка в цей віковий період набуває певних специфічних рис. Педагогічний потенціал гри полягає в тому, що вона є потужним засобом пізнання навколишнього світу для дитини як природи, так і суспільних відносин, до того ж відбувається це без особливого напруження інтелектуальних зусиль. У практиці освітніх закладів гра давно використовується як метод навчально-виховної роботи, набираючи вигляду різноманітних видів і форм. Організуюче значення гри, її здатність формувати групові відносини, соціальну поведінку дітей, найкращі моральні якості, давно перетворили її в найважливіший фактор і навіть принцип виховання. Педагогічна наука особливо цінує гру за можливості розвитку дитячої ініціативи, яка виховує самостійність у поведінці і судженнях дитини. Власне ця особливість гри породжує суперечливе ставлення педагогів до необхідності керівництва грою з боку дорослих. Поряд з думкою, що діти не може обійтись без керівного начала вихователів, учителів, батьків, існує і судження про мінімальний вплив дорослої людини на гру, оскільки дорослий здатен порушити її природну субстанцію.

Загалом концентрований погляд на гру в освітньому закладі передає педагогічне кредо А.С. Макаренка: «...я переконаний, що дитяча організація повинна бути пройнята грою. Зважте, що мова йде про дитячий вік, у дітей є потреба в грі і її потрібно задовольнити... І я був прихильником того, що вся організація дитячого колективу повинна бути пройнята цією грою, а ми педагоги, повинні у цій грі брати участь [4, с. 217]».

Загалом вивчення наукових надбань представників філософії, культурології, антропології, етнографії, психології педагогіки свідчить про дуже велику кількість ознак гри (у її метазначенні), які умовно можна розділити на інваріантні, що зустрічаються майже в усіх різновидах ігор та варіативні, притаманні окремим видам ігрової діяльності. Безумовно

перші з них можна назвати загальними, фундаментальними, а другі неспецифічними, другорядними.

Зупинимось на тих ознаках, які мають враховуватись в педагогічному процесі. У даному випадку ми будемо орієнтуватись на класифікацію ігор, яку запропонував Д. Б. Ельконін: предметні, які виникають у переддошкільному віці, рольові, що домінують у дошкільному віці та ігри з правилами, котрі особливо поширені серед школярів [6].

Якщо ігри першого різновиду можна назвати провісниками повноцінної ігрової діяльності, то ігри двох останніх різновидів набувають розгорнутої діяльністної форми. Вони зокрема мають такі обов'язкові структурні компоненти:

1. Сюжет – галузь дійсності, що відображається в грі (виробництво, побут, суспільно-політичні відносини, мистецькі твори тощо).

2. Зміст – план відтворення і послідовності певних дій, відносин.

3. Роль – припис певного кола дій і функцій гравцеві.

4. Уявлювана ситуація – умовно створені (нафантазовані) поза реальністю середовище, події чи відносини.

5. Ігрові дії – реальне виконання певних ігрових завдань.

6. Ігрові операції (механізми) – спосіб виконання ігрових дій.

7. Правила – припис, норма певного кола дій і функцій усім гравцям.

8. Мотив – спонукання до ігрової діяльності.

9. Регуляція ходу гри – корегування змісту гри, реагування на ігрові дії учасників [3, с. 107].

Обізнаність педагога зі складовими елементами гри дає можливість свідомо управляти ігровою діяльністю дітей дошкільного і шкільного віку.

Загалом ігри здатні виконувати такі педагогічні функції:

- дидактичну;
- виховну;
- соціалізації;
- відтворення;
- консолідації;
- комунікації;
- релаксації.

Тобто, у ході ігор діти можуть збагачуватись знаннями, уміннями, навичками; навчатись спілкуванню, подоланню конфліктів; набувати кращих моральних і естетичних якостей; гуртуватися в колектив; наслідувати норми соціальної спвідіяльності дорослого світу; відпочити після вирішення складних розумових завдань, долати розумову втому.

Під час дослідження з'ясовано такі суттєві ознаки гри, які є специфічними для дитячих ігор і які повинні враховуватись в процесі педагогічного керівництва ними:

1. Соціально-історичний характер ігор. Ігри змінюються відповідно розвитку суспільства. Вони також еволюціонують в онтогенезі людини, з віком набуваючи все складніших форм.

2. Груповий характер дитячих ігор, прагнення мати партнерів, супротивників.

3. Наявність структури та необхідних складових компонентів, наповнюваність яких зумовлена різновидами ігор та ступенем управління ними.

4. Відсутність предметного результату. Ігрові цілі можуть знаходитись всередині ігрової діяльності.

5. Прояв інтересу, насолоди, активізація афективної сфери. Відсутність зовнішнього примусу.

6. Комбінаторність. Свобода і непередбачуваність дій, ходу гри, ситуативний перебір різноманітних варіантів виконання ролей тощо. Це породжує широкі можливості для ініціативи і творчості гравців.

7. Змагальність. Прагнення до кращого виконання ролі, ігрових дій, правил.

8. Наявність початку і закінчення гри, а отже ритуалів здійснення цих етапів.

9. Соціальний контроль в ході гри з боку гравців, що є основою для формування самоконтролю і адекватної самооцінки. [5, с. 36-40; 6].

Висновки і пропозиції. Вивчення наукових доробків філософії, антропології, етнографії, психології засвідчило значні здобутки цих наук у пізнанні особливостей дитячої гри. Концепції ознак гри, її механізмів впливу на дитину здатні стати підґрунтям для здійснення успішного педагогічного процесу. Педагогіка покликана інтегрувати наукові надбання щодо дитячої гри, бо власне дитина є об'єктом впливу цього потужного педагогічного засобу і власне педагог здатен допомогти дитині як суб'єкту гри. З метою створення завершеної педагогічної теорії гри педагоги-науковці повинні взяти активну участь в дефінітивному аналізі цього поняття.

Список літератури:

1. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський. – К.: Либідь, 2006. – 256 с.
2. Гузик М.А. Игра как феномен культуры / М.А. Гузик. – М.: Флинта, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://thelib.ru/books/m_a_guzik /igra_kak_fenomen_kultury-read.html
3. Лисенко Н.В. Педагогіка українського довкілля: У 3-х частинах. – Ч. 2: Навч. посіб. / Н.В. Лисенко, Н.Р. Кирета. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 360 с.
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С. Макаренко. Твори в семи томах. – Т. 5. – К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1954. – 209-230 с.
5. Морозов И.А. Круг игры. Праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (XIX–XX вв.) / И.А. Морозов, И. С. Слепцова. – М.: Индрик, 2004. – 920 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. / Д. Б. Эльконин – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Грицюк С.А.
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ СУЩНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Аннотация
Изучены теоретические вопросы особенностей игры как распространенного явления и понятия в ракурсе исследований гуманитарных наук. Определены специфические базовые характеристики присущие детской игре. Обусловлена важность необходимости познания существенных особенностей детской игры для успешного ее использования в педагогическом процессе.
Ключевые слова: игра, детская игра, признаки игры, структура игры, функции игры, виды игр.

Gritsyuk S.A.
Eastern European National University named after Lesya Ukrainka

PEDAGOGICAL VALUE OF SCIENTIFIC RESEARCHES OF ESSENCE FEATURES OF CHILD'S GAME

Summary
The theoretical questions of features of game are studied as the widespread phenomenon and concept in foreshortening of researches of humanity sciences. Specific base descriptions are certain inherent to child's game. Importance of necessity of cognition of substantial signs of child's game is conditioned for her successful use in a pedagogical process.
Keywords: game, child's game, signs of game, structure of game, functions of game, types of games.

УДК 378.633:001.76

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Гуцол В.В.
Вінницький національний аграрний університет

Стаття присвячена розгляду ролі особистісно-спрямованої освіти в сучасному суспільстві, яка полягає у формуванні гармонійного розвиненої особистості, професійного нового типу, який має певні соціальні та моральні потреби, інтереси і цінності. Автор досліджує зміст, форми і методи сучасної творчих педагогічних технологій та аналіз педагогічних умов її реалізації. Модульно-рейтингова технологія навчання і контролю знань вже міцно ствердилась у навчальній практиці. Зазначена технологія актуальна для сучасного періоду, вона передбачає систематичність і неперервність вивчення навчального матеріалу в комплексі(теорія, практика, аналіз, узагальнення), формує цілісне сприйняття матеріалу й залучає студентів до елементів наукової організації індивідуальної навчальної роботи. Автор розглядає як приклад систему інноваційного забезпечення навчального процесу під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу у Вінницькому національному аграрному університету включено модульно-рейтингову систему навчання й оцінювання, технологію ігрової навчальної діяльності, бригадну технологію, роботу в динамічних парах, роботу в малих групах.
Ключові слова: педагогічні технології, неперервність вивчення навчального матеріалу; індивідуальна навчальна робота; наукова організація, рейтингова система.

Постановка проблеми. Соціальні-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовили необхідність оновлення системи освіти у вищих навчальних закладах(ВНЗ). Для забезпечення належного рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, які можуть гнучко перебудувати напрями і зміст своєї виробничої діяльності в зв'язку зі зміною вимог ринку праці, необхідно застосовувати нетрадиційні підходи до навчання та виховання молоді. Доцільним вбачається необхідність багатопланового вдосконалення процесу професійної підготовки студентів на основі системного впровадження сучасних освітніх технологій, що забезпечить майбутнім фахівцям високий рівень загальної культури, професійну компетентність у конкретному соціальному середовищі, здатність творчо й ефективно діяти в нестандартних ситуаціях.

Аналіз попередніх досліджень засвідчує, що низкою важливих теоретичних і методологічних проблем інноватики та педагогічних технологій, зокрема, опікувались В.П. Безпалько, В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, І.М. Дичківська, М.В. Кларін, Д.Г. Левітес, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, Є.М. Полат, О.М. Пєхота, В.Ф. Шаталов.

Метою даної статті є висвітлення основних проблем впровадження інноваційних педагогічних технологій у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан соціального, економічного й політичного розвитку суспільства характеризується варіативністю, нестабільністю, діалогічністю між культурних і міжособистісних зв'язків. Тому педагогічна технологія сьогодення стає інноваційною лише тоді, коли використовується як фактор конкурент-

© Гуцол В.В., 2015

ної переваги(фактор успіху в тій чи іншій сфері), моделюється та впроваджується з урахуванням кон'юнктури ринку [1, с. 26]. Отже, інноваційним можна визначити ті педагогічні технології, що спрямовані на задоволення актуальної потреби системи освіти, спираються на використання нових знань, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають метою подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти або виведення закладу освіти на більш високий конкурентоздатний рівень.

Інноваційні педагогічні технології(ІПТ) відображають особливості сучасної системи фахової підготовки; необхідність практичної орієнтації усієї системи підготовки фахівців, які мають мати не тільки знання, а й уміння та навички; індивідуальні переваги, самостійність вибору форм занять, багатоваріантність, альтернативність, багатоаспектність; перспективність на основі врахування тенденцій розвитку суспільства соціального прогнозування; розвиток у студентів методологічного мислення, здатності до здорового ризику, розвиток уяви й усього комплексу творчих здібностей, підвищення ролі студента в навчальному процесі, переміщення центру навчального процесу від викладача до студента.

Інноваційні педагогічні технології мають формувати множинність суб'єктних картин світу та забезпечувати особистісний розвиток, смислопошуковий діалог. Сутність інноваційних технологій навчання полягає в органічному сполученні вивчення власних ускладнень із навчанням новим засобам і способом такого вивчення, що насамкінець виражається в діях, спрямованих на подолання цих ускладнень [2, с. 40].

Узагальнення наукових досліджень за проблемою інноватики в цілому та педагогічної інноватики зокрема дозволяє визначити такі якісні характеристики інноваційності сучасних педагогічних технологій:

- випереджувальний характер, сутність якого полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людину до успішного функціонування в соціокультурних умовах, що постійно ускладнюються;
- особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт – суб'єктних відносинах, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості викладача та студента;
- спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смислопошукове структурування особистісних знань;
- опора на сукупність інформаційно-зннанєвих систем, що виконують аналітико-оцінювальні функції стосовно інших інформаційних систем; спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти;
- визнання технологій як системоутворюючого чинника практичного перетворення системи навчання в закладі освіти.

Як бачимо, інноваційність педагогічних технологій визначається не конкретикою нових способів і форм організації навчального процесу, а методологією, що закладена в основу тієї чи іншої технології. Саме тому до інноваційних можуть бути віднесені лише ті, що спрямовані на організацію самостійної пізнавальної пошукової діяльності студентів на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти, тобто наявна свідома відмова від ретрансляції знань, орієнтації на систему знань як основу освітньої ідеології. Впровадження інноваційного підходу в реальній педагогічній діяльності забезпечує комплекс вирішення багатьох актуальних проблем системи професійної підготовки майбутніх фахівців, сприяючи подоланню розбіжностей між змістом навчання та реальною виробничою діяльністю; посиленню особистісного розвитку студентів; переходу від керівництва активністю студентів до самодетермінації.

Уведення ІПТ на основі сучасного розуміння освітнього процесу вимагає від викладача аналізу освітньої ситуації, проектування її розвитку, експортування проекту(моделі), програмування, реалізації проекту, контролю та корекції освітньої практики, експертизи результатів. Доля педагогічних інновацій в педагогічних ВНЗ досить часто залежить від становлення суб'єктності викладача. Опанування нової технології – це не стільки інтелектуальне прийняття й дидактичне пророкування, скільки особистісне оцінювання та інтерпретація. Саме тому особистісна непідготовленість викладачів до використання нововведень у навчальному процесі і стає головною перешкодою впровадження інноваційних педагогічних технологій у сучасній професійній освіті [3, с. 234].

Ефективність реалізації сучасних інноваційних методів навчання майбутніх фахівців передбачає перехід від дидактичної системи «зарегламентованості» навчально-пізнавальної діяльності студентів до оновленої системи, що забезпечує розвиток творчого і критичного аспектів їхнього мислення, аналітичне ставлення до змісту навчання, стимулювання продуктивного підходу до майбутньої виробничої діяльності.

Необхідність визначення методологічних основ проектування та впровадження інноваційних педагогічних технологій обумовлює чітке визначення вихідних методолого-теоретичних позицій, до котрих ми відносимо такі:

- інноваційні педагогічні технології не можуть розглядатися поза конкретним культурним контекстом, мають сприяти засвоєнню культурних універсалій, системи «мов» культури, виявленню домінуючих ідей і цінностей, виступати стимулом пізнання;
- оцінка ефективності ІПТ відбувається в умовах досить нестабільної ситуації навчально-виховного процесу закладу освіти й тому може бути схарактеризована з позицій синергетичного підходу. Інноваційна технологія як система має бути відкритою для взаємодії та взаємообміну інформацією та « енергією» з навколишнім середовищем, повинна забезпечувати свободу вибору, розвиток і саморозвиток студента. Комплекс інноваційних технологій виступає як самотрансформуючий засіб практичного перетворення системи навчання в педагогічному ВНЗ, виконує роль системоутворюючого чинника інноваційного перетворення того середовища, з яким безпосередньо пов'язаний заклад освіти;
- інноваційні технології мають забезпечувати можливості особистісної орієнтації освіти. Це розуміється як установка на формування особистісних знань, їхню структурну організацію. Чим вища структурна організація знання, тим ясніша людині система власних поглядів. Відповідно до проблеми формування особистісного знання загострюється питання особистісних поглядів викладача, що впливають на студента. Крім того, всі суб'єкти педагогічного процесу мають свою власну точку зору на функціонування освітньої системи й тому намагаються внести в процес освіти свої корективи. Специфіка й полягає в тому, щоб передбачити цю активність, сприяти зацікавленому підходу всіх до освітнього процесу. Практично це означає те, що у

викладача має бути право на проектування педагогічних технологій. Таке саме особистісне право має бути й у студента.

Палітра освітніх технологій надзвичайно різноманітна. Вибір тієї чи іншої педагогічної технології зумовлений сучасним розумінням цього поняття, усвідомленням необхідності цілеспрямованих змін щодо перетворення компонентів або функціонування організацій, сукупності елементів чи операцій, котрі відбуваються відповідним чином, та у певній послідовності яких складається педагогічний процес чи окрема його частина, що супроводжується постійним привнесенням у систему навчання і виховання принципово нових елементів, що базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності.

Використання комплексів різноманітних конкретних форм організації навчання з реалізацією їх у рамках колективної навчально-пізнавальної діяльності із застосуванням сучасних освітніх технологій є актуальним для навчальних закладів.

Так, наприклад, до системи інноваційного забезпечення навчального процесу під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу у Вінницькому національному аграрному університету включено модульно-рейтингову систему навчання й оцінювання, технологію ігрової навчальної діяльності, бригадну технологію, роботу в динамічних парах, роботу в малих групах.

Модульно-рейтингова технологія навчання і контролю знань вже міцно ствердилась у навчальній практиці. Зазначена технологія актуальна для сучасного періоду, вона передбачає систематичність і неперервність вивчення навчального матеріалу в комплексі(теорія, практика, аналіз, узагальнення), формує цілісне сприйняття матеріалу й залучає студентів до елементів наукової організації індивідуальної навчальної роботи. Ця підготовка припускає широке використання факультативних форм підготовки [4, с. 26].

Навчання включає активну участь на практичних заняттях, виконання лексико-граматичних вправ, розмовні теми, творчі розробки, написання модульних завдань і систему самостійних робіт.

У процесі вивчення предметів гуманітарного циклу використовуються пізнавально-дидактичні ігри, що можуть проводитися у вигляді копіювання наукових, культурних, соціальних явищ (конкурс знавців, конференція «Поле чудес» і т.д.) та у вигляді предметно-змістових моделей(наприклад, ігри-подорожі, коли потрібно розробити раціональний маршрут, використовуючи різноманітні карти; складання казок, тощо).

Бригадна технологія проведення заняття сприяє підвищенню активності групи й виділенню лідерів. Група розбивається на бригади. На занятті студентам дається певне завдання з теми(або кількох тем). Коли бригади завершують виконувати завдання, то консультант збирає відповіді й здає викладачу. Консультант відзначає виконання кожного завдання на екрані підведення підсумків. Потім кожен студент підходить до столу викладача та вибирає собі завдання з різних тем. Він може взяти картку більш високого рівня, за що одержує додатковий бал. Кожному необхідно взяти не менше трьох завдань, бажано з різних тем. Роботу оформлюють за таким зразком: група, прізвище, рівень, бригада, номер завдання. Остаточні результати будуть підведені лише до наступного заняття; під час підведення підсумків враховується робота консультантів зі студентами даної бригади. Консультанти одержують окремі завдання, також їм додаються бали за консультації. Така робота викликає значний інтерес у студентів, вони шукають відповіді в конспектах, можуть користуватися підручниками, одержати консультації.

Дуже широко використовуються під час практичних занять така педагогічні технології, як робота у варіаційних парах, де кожен із партнерів навчає іншого, виступаючи в ролі вчителя, або робота в малих групах, коли йде спільний пошук рішення, проводяться дискусії, здійснюється взаємоконтроль.

Висновки та пропозиції. Завданням вищої школи на сучасному етапі є надання майбутньому фахівцю не тільки всіх необхідних знань, практичних навичок у предметній сфері, а й розвиток його здібностей як фахівця, духовних потреб і моральних принципів, допомога йому вдосконалити форми як професійного, так і особистісного самоствердження в суспільстві. Рейтингова система навчання заснована на оцінці знань за навчальними блоками в різних формах та урахуванням різних компетенцій студентів (від індивідуальних робіт до колективної роботи; письмова та усна робота; практичні завдання, які імітують майбутню професійну діяльність.

Список літератури:

1. Гуревич Р.С. Теоретичні і методичні основи організації навчання у професійно-технічних навчальних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 299 с.
2. Дудченко В.С. Инновационный метод: новая парадигма науки и практики // Социологические исследования. – 1996. – № 7. – С. 39-46
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – Изд-во 2-е, прераб. и доп. – М.: ИЧП « Издательство Магистр», 2004. – 310 с.
4. Андрощук А.О., Задорожна О.М. Рейтингова технологія навчання у вищих та середніх закладах освіти. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського державного університету, 1997. – 52 с.

Гуцол В.В.
Винницкий национальный аграрный университет

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация
Статья посвящена рассмотрению роли личностно-направленной образования в современном обществе, которая заключается в формировании гармоничного развитой личности, профессионального нового типа, который имеет определенные социальные и нравственные потребности, интересы и ценности. Автор исследует содержание, формы и методы современной творческих педагогических технологий и анализ педагогических условий ее реализации. Модульно-рейтинговая технология обучения и контроля знаний уже прочно утвердилась в учебной практике. Указанная технология актуальна для современного периода, она предполагает систематичность и непрерывность изучения учебного материала в комплексе (теория, практика, анализ, обобщение), формирует целостное восприятие материала и привлекает студентов к элементам научной организации индивидуальной учебной работы. Автор рассматривает в качестве примера систему инновационного обеспечения учебного процесса при изучении дисциплин гуманитарного цикла в Винницком национальном аграрном университета включено модульно-рейтинговую систему обучения и оценки, технологию игровой учебной деятельности, бригадную технологию, работу в динамических парах, работу в малых группах.
Ключевые слова: педагогические технологии, непрерывность изучения учебного материала; индивидуальная учебная работа; научная организация, рейтинговая система.

Hutsol V.V.
Vinnytsia National Agrarian University

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN MODERN TEACHER EDUCATION

Summary
The article is devoted to examining the role of personal-directed education in contemporary society, which consists in forming of harmonious developed personality, professional of new type, who has definite social and moral needs, interests and values. The author investigates the contents, forms and methods of modern creative teaching technologies and analyses pedagogical conditions of its realization. Module-rating technology learning and knowledge control are strongly affirmed in educational practice. Said technology is relevant to the modern period, it provides systematic and continuity of learning material together (theory, practice, analysis, synthesis), forms an integral perception of the material and attracts students to the elements of individual scientific research work. The author considers the example of an innovative system of educational process at studying humanities disciplines in Vinnytsia National Agrarian University include module-rating system training and evaluation, technology game learning activities brigade technology work in dynamic pairs, work in small groups.
Keywords: educational technology, continuity of learning material; Individual academic work; scientific organization, rating system.

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ FLIPPED LEARNING МОДЕЛІ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕННЯХ ВНЗ УКРАЇНИ

Зінонос Н.О.
Криворізький національний університет

Нині стрімкими темпами розвиваються нові комп'ютерні технології та Інтернет, а разом з ними розвиваються і нові способи навчання. У статті обґрунтовується можливість та доцільність застосування Flipped Learning у підготовці іноземних студентів, розкриваються деякі особливості використання даної моделі навчання. Зазначені особливості повинні допомогти викладачам підготовчих відділень ВНЗ України спрямувати роботу на підвищення ефективності адаптації іноземних студентів до освітнього середовища обраного ними вузу. Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, присвяченої проблемам навчання іноземних студентів. Результати: виявлено деякі особливості використання Flipped Learning у навчальному процесі іноземних студентів на підготовчих відділеннях. Висновки: Враховуючи стислий термін довузівської підготовки іноземних студентів, застосування викладачами підготовчого відділення Flipped Learning значно прискорить адаптацію студентів до вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу.
Ключові слова: іноземні студенти, довузівська підготовка, підготовче відділення. Flipped Learning модель.

Вступ. Україна, інтегруючись у світовий інформаційний простір, як молода суверенна держава, зацікавлена у забезпеченні високої якості підготовки випускників українських вишів, розвитку та удосконаленні підготовки як вітчизняних студентів так і тих що приїздять на навчання з інших країн. Навчання іноземних студентів сприяє формуванню позитивного іміджу України в світі. Тож актуальною залишається проблема адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України. Адаптація студентів – це процес засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення його в систему міжособистісних відносин, освоєння статусу студента і його ролей. Реальна адаптація іноземного студента відбувається тільки тоді, коли він адекватно оцінює ситуацію, вибирає один з соціально схвалюваних варіантів своїх дій і успішно використовує можливості їх здійснення. Ознаками неуспішною адаптації є зниження працездатності, втома, домінування пригніченого настрою, зростання рівня тривожності, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, що супроводжується порушеннями дисципліни, систематичне невиконання домашніх завдань, пропуски занять, відсутність мотивації навчальної діяльності. Отже, іноземним студентам потрібно адаптуватися: по-перше, до нових умов життя, самостійної організації навчання, побуту, вільного часу; по-друге, до навчального процесу, який багато в чому відрізняється від шкільного; по-третє, до вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу новою іноземною для них мовою. Підготовка іноземних студентів починається на довузівському етапі і має певні особливості:

· неготовність та нездатність студентів використовувати раніше вже набуті ними знання у новому мовному середовищі.;

· слабке орієнтування студентів у іншомовному інформаційному просторі;

· неузгодженість між системами викладання дисциплін природничо-математичного циклу в країнах їх попереднього навчання та в Україні;

· зростання академічного навантаження протягом терміну навчання на підготовчому відділенні;

· страх студентів-іноземців бути неуспішними у новому освітньому середовищі.

В системі вищої освіти України йде інтенсивний пошук нових форм методичного забезпечення навчального процесу. Очевидно, що упровадження нових інноваційних технологій у підготовку іноземних студентів повинно обов'язково враховувати специфіку та динаміку змінення структури й змісту освіти країн їх попереднього навчання та допомагати їм використовувати раніше набуті знання у новому освітньому середовищі [3]. Крім того студентам-іноземцям потрібно надати не лише знання новою мовою навчання, а й навчити їх здійснювати пошук, збирати й опрацьовувати навчальну і наукову інформацію. Надзвичайно важливе значення для успішного навчання у вузі має правильна організація самостійної роботи іноземних студентів з розширення і поглиблення своїх знань Сьогодні розвиток Інтернету дозволяє розширити можливості студентів уникнути проблем з вивчення певних дисциплін. В арсеналі сучасних інтенсивних методів навчання – розміщення у відкритому доступі в Мережі навчальних курсів (MOOC – Massive Open Online Courses).

Короткий огляд публікацій з теми. Вирішення питання адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ хвилює вітчизняних та закордонних науковців. Це, зокрема, І. В. Дядичев, Н. Б. Булгакова, Т. В .Кравчина, Н. В Костяк, Д. А Порох, І. А. Сладкіх, Г. В Троцко в працях яких досліджувалися особливості перебігу процесів адаптації до навчальної діяльності, завдання педагогічного супроводу даної категорії студентів. Модель Flipped Learning є однією з моделей змішаного навчання. Велику кількість робіт присвячено аналізу суті й особливостям навчання в електронному освітньому середовищі (Н. Р. Балик, В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, Н. П. Дементієвська, М. І. Жалдак, А. П. Забарна, І. О. Захарова, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський, Є. С. Полат, Є. Д. Патаракін, Н. В. Морзе, В. М. Кухаренко). Проте, на нашу думку, існує потреба розглянути деякі практичні аспекти цього виду навчання, які можливо використовувати в навчальному процесі на підготовчих відділеннях ВНЗ України для іноземних громадян.

Мета. Мета статті: розглянути певні аспекти використання Flipped Learning («перевернутого навчання») моделі та викласти аргументи, що дозволяють застосувати Flipped Learning у навчанні іноземних студентів на підготовчих відділеннях вітчизняних ВНЗ.

Матеріали і методи. Під час дослідження використовувались такі **методи**: аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-технічної літератури з питань навчання іноземних студентів та упровадження в навчання інформаційно-комунікаційних технологій.

© Зінонос Н.О., 2015

Результати та їх обговорення. Вітчизняні та закордоні науковці роблять акцент на важливості адаптації іноземних студентів до навчання, адже саме вони відчувають різку зміну багатьох аспектів свого життя. На думку Н. Б. Булгакової, початкова соціалізація на підготовчих відділеннях ВНЗ здійснюється завдяки психологічним механізмам, які, у свою чергу, мають індивідуальний характер і залежать від регіональних особливостей представників тієї чи іншої країни. У кожного прибулого іноземного студента починається соціальна адаптація (активне пристосування індивіда до зміни середовища) і ресоціалізація (засвоєння особистістю нових знань, цінностей, ролей, навичок в умовах нової соціокультурної ситуації) [4]. Теорія та практика допрофесійної підготовки студентів-іноземців вимагають вибір педагогічних умов, що забезпечать належний рівень дидактичної адаптації студентів до вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу. Однією з таких умов (акселераторів адаптації) є ***застосування технологій навчання, які інтегрують традиційні та інноваційні форми, методи та засоби організації навчального процесу***. З метою реалізації цієї педагогічної умови викладачами на заняттях доцільно застосовувати різноманіття мультимедійних ресурсів, які здатні вибудовуватися і налаштовуватися індивідуально під кожного студента, його потреби і рівень. За доступністю й обсягом інформації електронні ресурси набагато ефективніші у використанні іноземними студентами для актуалізації знань набутих рідною мовою. Тому предметом дослідження є використання Flipped Learning моделі у процесі навчання студентів-іноземців як складової педагогічних умов їх адаптації до вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу на підготовчих відділеннях ВНЗ України.

Не існує якої-небудь універсальної моделі «перевернутого навчання». Концепція, що лежить в його основі полягає в «перевертанні» традиційного підходу до навчання. Ідея Flipped Learning виникла кілька десятиліть тому в США. Технологія Flipped Classroom («перевернутий клас») була придумана в 2000 році педагогами Джонатаном Бергманом і Аароном Семсом і використовувалася в середній школі, спочатку з метою надання допомоги учням, що пропускали заняття. Колишній фінансовий аналітик Салман Хан. застосував її у відкритому доступі в Мережі. Саме на сайт Khan Academy, за яким стоїть некомерційна організація, створена Ханом, немов у школу, щодня заходять мільйони користувачів, щоб отримати доступ до кращого зібрання математичних мікролекцій. Суть цієї моделі змішаного навчання полягає в тому, щоб привернути студентів до реальної діяльності на заняттях, а не нудного записуванню лекцій за викладачем. Для цього змінюється зміст домашньої роботи і роботи на заняттях. Студенти освоюють теоретичний матеріал не традиційно на заняттях в університеті, а вдома або в будь-якому іншому місці самостійно, а практичні завдання виконують в аудиторії з викладачем.

Слабке орієнтування іноземних студентів у іншомовному освітньо-інформаційному просторі; стислі параметри часу (від 7 до 9 місяців), незнання мови навчання, різнорівнева та недостатня підготовка з природничо-математичних дисциплін, ускладнюють навчання іноземних громадян на підготовчих відділеннях ВНЗ України. Фактично в сформованих умовах більшість іноземних студентів приречена на відставання в навчанні, і на втрату інтересу до нього в подальшому. У системі готовності студентів-іноземців до вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу на підготовчих відділеннях ВНЗ нами було виділено три аспекти готовності: змістовий, процесуально-діяльнісний і оцінний. До змістовного аспекта належать теоретичні знання і вміння іноземних студентів з зазначених дисциплін новою мовою навчання. Процесуально-діяльнісний аспект готовності передбачає наявність практичних умінь і навичок застосування раніше набутих знань у новому освітньому середовищі. Оцінний аспект готовності має на увазі здатність студентів до об'єктивного самоаналізу своєї роботи, а також до самовдосконалення. Використання Flipped Learning у процесі навчання іноземних громадян на підготовчих відділеннях ВНЗ має вплив на всі три аспекти готовності. Під час традиційних лекцій іноземні студенти намагаються зрозуміти те, що вони чують в момент мовлення лектора. У них немає можливості зупинитися, щоб обміркувати сказане, і, таким чином, вони можуть упускати важливі моменти, бо намагаються записати слова викладача, маючи при цьому слабку мовну підготовку. Для того, щоб обмежений навчальний час в аудиторії витрачався на практику і творчість, а не на «розшифровування» нової інформації, викладачі підготовчих відділень заздалегідь мають анонсувати студентам програму вивчення дисципліни з послідовністю вивчення тем. Це дає іноземним студентам можливість використовуючи будь-які онлайн інструменти у різний спосіб знайти і повторити заданий матеріал з певних дисциплін вже знайомою, доступною для них мовою навчання у зручний для них час (змістовий аспект). У Криворізькому національному університеті на підготовчому відділенні навчаються студенти із країн африканського регіону: Камеруну, Конго, Кот-Д'Івуару, Габону, Лівії, Мороко, Нігерії, та країн ближнього зарубіжжя. Склад студентів у групах неоднорідний не тільки за територіальною але й за мовною ознакою. Тож для актуалізації своїх знань та повторення матеріалу з дисциплін, що вивчаються на підготовчому відділені університету іноземні студенти звертаються (за допомогою Internet) до різних навчальних дистанційних ресурсних центрів світу, що дозволяють їм отримати відомості рідною або зрозумілою для них мовою. Використання в поза аудиторний час відео та інших інформаційних носіїв Massive Open Online Courses дозволяє студентам під час аудиторного заняття повністю контролювати хід лекції новою мовою навчання, сприяє їх активній роботі. В результаті, студенти активно беруть участь у створенні нових знань (процесуально-діяльнісний аспект). Реалізація цієї педагогічної умови створює гнучкість простору, в якому студенти обирають, коли і де вони навчатимуться в міру необхідності обновити свої знання з основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу та сприяє формуванню навичок продуктивного сприйняття змісту лекцій. У традиційній моделі навчання іноземних студентів незадовільні оцінки є покаранням за недоліки і помилки, що виникають, зазвичай, у разі мовних непорозумінь. Суть полягає в тому, що при швидкому проходженні матеріалу навіть хороші студенти ні з того, ні з сього не можуть впоратися з завданнями, особливо текстовими задачами, будучи досить розумними. Модель Flipped Learning пропонує вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу на підготовчих відділеннях ВНЗ таким чином, що кожного разу студенти беруть участь і в оцінюванні їх навчання новою мовою (оцінний аспект). Вони можуть покращувати свої результати повертаючись знов і знов до навчальних ресурсів Інтернету, і робити це до тих пір, доки не досягнуть майстерності.

Єдиним очевидним недоліком подібної моделі є її орієнтування на власну мотивацію студентів-іноземців до вивчення основних дисциплін. Тому викладачі залишаються важливим компонентом такої моделі навчання, який дозволяє Flipped Learning відбуватися. Вони постійно спостерігають і визначають, в чому полягають проблеми готовності студентів-іноземців до вивчення основних дисциплін на підготовчих відділеннях ВНЗ, і максимально ефективно взаємодіють з ними щоб внести корективи в міру необхідності. Така можливість має особливе значення для підвищення ефективності адаптації іноземних студентів до освітнього середовища обраного ними ВНЗ.

На нашу думку подібна система дозволяє скоротити час, необхідний для вивчення предмета, вона насуває всі відволікаючі моменти, сприяє підвищенню концентрації уваги студентів на навчальному матеріалі в кілька разів.

Висновки. Нами виявлено деякі особливості використання Flipped Learning моделі у навчальному процесі іноземних студентів на підготовчих відділеннях у змістовному, процесуально-діяльнісному і оцінному аспектах готовності студентів-іноземців до вивчення основних дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу. Враховуючи стислий термін довузівської підготовки іноземних студентів, застосування викладачами підготовчого відділення Flipped Learning значно прискорить дидактичну адаптацію студентів до вивчення зазначених дисциплін. **Актуальним напрямом подальшої роботи** є аналіз стилю роботи і виключення можливих помилок у застосуванні Flipped Learning моделі у навчанні іноземних студентів.

Список літератури:

1. What is the Flipped Classroom? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ctl.utexas.edu/teaching/flipping_a_class/what_is_flipped (назва з екрану).
2. The Flipped Classroom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://blended-classrooms.wikispaces.com/space/content (назва з екрану).
3. Сурыгин А. И. Проблемы педагогического проектирования системы предвузовского обучения иностранных учащихся / Александр Игоревич Сурыгин // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. – Воронеж: РЦМАДС ВГУ, 1998. – 123 с.
4. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Наталія Борисівна Булгакова. – Київ, 2002. – 446 с.

Зинонос Н.А.
Криворожский национальный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ FLIPPED LEARNING МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ ВУЗОВ УКРАИНЫ

Аннотация
В настоящее время стремительными темпами развиваются новые компьютерные технологии и Интернет, а вместе с ними развиваются и новые способы обучения. В статье обосновывается возможность и целесообразность применения Flipped Learning в подготовке иностранных студентов, раскрываются некоторые особенности использования данной модели обучения. Указанные особенности должны помочь преподавателям подготовительных отделений вузов Украины направить работу на повышение эффективности адаптации иностранных студентов к образовательной среды выбранного ими вуза. Цель: рассмотреть некоторые аспекты использования Flipped Learning модели и изложить аргументы, позволяющие применить Flipped Learning в обучении иностранных студентов на подготовительных отделениях отечественных вузов. Предмет исследования: использование Flipped Learning модели в процессе обучения студентов-иностранцев как составляющей педагогических условий их адаптации к изучению основных дисциплин, в частности естественно-математического цикла на подготовительных отделениях вузов Украины. Методы исследования: анализ научно-методической литературы, посвященной проблемам обучения иностранных студентов и внедрению в обучение информационно-коммуникационных технологий. Выявлены некоторые особенности использования Flipped Learning в учебном процессе иностранных студентов на подготовительных отделениях. Учитывая сжатые сроки довузовской подготовки иностранных студентов, применение преподавателями подготовительного отделения Flipped Learning модели значительно ускорит адаптацию студентов к изучению основных дисциплин, в частности естественно-математического цикла.
Ключевые слова: иностранные студенты, довузовская подготовка, подготовительное отделение. Flipped Learning модель.

Zinonos N.O.
Kryvyi Rih National University

USING THE FLIPPED LEARNING MODEL FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY DEPARTMENTS OF UNIVERSITIES IN UKRAINE

Summary
The article revealed some features of the application Flipped Learning in teaching foreign students. These features should help teachers focus the efforts on improving the efficiency of international students adapt to the learning environment of their chosen university. The research focus: To conduct a theoretical analysis of some aspects Flipped Learning Model. Goals: present arguments that apply Flipped Learning in teaching foreign students at the preparatory departments of national universities. Object of study: pre-training of foreign students. Subject of study: pedagogical conditions of use Flipped Learning in teaching foreign students. The research methods: the study of materials and documents on the problems of foreign students. The results: revealed some features using Flipped Learning in the learning process of foreign students at the preparatory departments. The main conclusions and recommendations: The data show that the short time faculty training of foreign students will take place more effectively if teachers of preparatory department will use the Flipped Learning model.This will speed up the adaptation of students to the study of basic disciplines, including natural and mathematical cycle.
Keywords: foreign students, pre-training, preparatory department, Flipped Learning model.

УДК 37.062.3; 378.14.015.62

«ПРЕДМЕТНЕ ПОЛЕ» ЯКОСТІ ТА ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВНЗ

Ковальчук Г.О.
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

У статті розглядаються теоретичні підходи до поняття та структури якості навчання студентів у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ. Структура якості в освіті розкривається через сукупність взаємопов'язаних властивостей об'єкта – навчально-пізнавальної діяльності, ієрархії характеристик і показників, що підлягають аналізу й оцінці. Наведені визначальні критерії якості освіти, з урахуванням директивних документів щодо єдиного освітнього простору ЄС. Зосереджено увагу на конструюванні «предметного поля якості» у навчанні економічних дисциплін. Висвітлено залежність між показниками успішності студентів, їх розумінням поняття якості навчання та власної відповідальності за рівні її досягненості.
Ключові слова: якість освіти, професійна підготовка майбутніх економістів, якість навчання, ТКРН, результати навчання, професійна компетентність, «предметне поле якості навчання».

Постановка проблеми. Якість освіти студентів за результатами професійної підготовки у ВНЗ є визначальною передумовою їх ефективної самореалізації у практичній професійній діяльності. Проблеми якості освіти представляють інтерес для всіх громадян, адже в глобалізованому світі існує постійне змагання талантів, ринків, капіталу і можливостей. Сучасна освіта є важливим фактором стійкого соціально-економічного розвитку суспільства і забезпечення соціальної згуртованості та підвищення конкурентоспроможності громадян Європи в економіці знань, запобігання всіх видів ізоляції та дискримінації, сприяння розвитку демократичної культури [4; 6]. Низький рівень якості навчання та освітніх досягнень становлять загрозу для майбутнього розвитку і прогесу. Забезпечення якості з точки зору освітнього суб'єкта передбачає зорієнтованість процесу навчання на досягнення його стратегічних цілей та постійний розвиток. Наріжним каменем якості освіти та довгострокового розвитку закладів освіти є колективна участь і відповідальність. Хороше управління відіграє важливу роль для якісної освіти, що передбачає розвиток інструментів та об'єднання зусиль, щоб керувати освітньою системою [4]. Система якісної освіти ґрунтується на принципах: спільної відповідальності, солідарності та цілісності, з урахуванням суб'єктних позицій з точки зору змісту, структури та участі усіх зацікавлених сторін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою для даної статті стали Рекомендації Ради ЄС (2006-2013 р.р.) та наукові публікації щодо управління якістю освіти. Для цілей цієї статті актуальними є дослідження складових якості освіти (Дупак Н.В., Максимової В.М., Крижко В.В., Мармаза О.І., Сергеєва О.В., Шабанов Г.О. та ін.); результивності навчання та його моніторингу (Беньковичч Т.М., Гамаюнова Н.Ф., Кальней В.А., Кан-Калик В.А., Качалова Л.П., Майоров О.М., Приходько В.М., Щебликіна Т.А., Шишов С.Е., ін.); діагностики стану процесу освіти (Абдуліна О., Андрєєв В., Стефановська Т., ін.); контролю якості навчального процесу (Міжеріков В., Рябова З., ін.); мотивації навчання та кар'єрних орієнтацій студентів ВНЗ (Гордєєва Т.О., Дубовицкая Т.Д., Жданович А.А., Касавин И.Т., Новгородов А.С., Новикова И.А., Осин Є.М., Полянская Е.Н., Почебут Л.Г., Чикер В.А., Шейн Э.); соціології освіти (Бергер П., Дюркгейм Е., Зборовський Г.Є., Манхейм К., Лукман Т., Парсон Т., Сорокін П.О., Спенсер Г., ін.).

Методологічною основою дослідження є особистісно-діяльнісний та системний підходи до аналізу педагогічних і соціальних явищ (Ананьєв Б.Г., Анохін П.К., Афанасьєв В.Г., Беспалько В.П., Спі-

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Ковальчук Г.О., 2015

рін Л.Ф., ін.); процесний підхід, з урахуванням вимог реалізації державних стандартів якості до професійної підготовки фахівців (національного стандарту ДСТУ ISO 9001:2009 та міжнародного стандарту ISO 9001:2008), а також особистісно-орієнтований та індивідуально-творчий підходи до підготовки сучасних фахівців, розуміння людини, як активного суб'єкта, який розвиває себе у процесі навчання протягом усього життя (Ілюхіна Л.В.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливим чинником забезпечення якості навчання у ВНЗ і професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців є встановлення та актуалізація особистісних факторів ефективності та визначення їх місця в системі відповідальності за результати навчання. Не зважаючи на значну кількість досліджень і нормативно-правових актів з питань забезпечення якості освіти, фахівці констатують, що якість освіти в Україні залишається на низькому рівні і не відповідає вимогам сучасності. Не визначене поняття якості навчання, що часто ототожнюється із поняттями «результати навчання», «успішність навчання», ефективність тощо.

Мета статті: висвітлити змістові та структурні компоненти якості навчання, розкрити фактори суб'єктних впливів на забезпечення якості (успішності) професійної підготовки студентів – майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. На основі узагальнення нормативно-правових актів у сфері забезпечення освіти, для цілей цієї статті, ми опираємось на визначення якості вищої освіти – як сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Якість освітньої діяльності – сукупність характеристик системи освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або(та) суспільства» [7]. Як зазначається у документах Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01, якість навчання є одним із найважливіших компонентів якості освіти і необхідна для досягнення рівня відповідальності і вдосконалення у сфері вищої професійної освіти і підвищення кваліфікації [7].

У контексті Європейських кваліфікаційних норм, забезпечення якості орієнтується на рівень Співтовариства, що може сприяти взаємному навчанню і оцінюванню; процес забезпечення якості має бути спільним на всіх рівнях і системах освітнього процесу загальної і професійної освіти за участі зацікавлених сторін на території держав-членів і в усьому Співтоваристві; до сфери забезпечення якості входить сфера навчання, вихідна інформація, методи її поширення і результати, при цьому акцент робиться на результатах навчання. За цим документом, «результати навчання» – це підтвердження знань студента і того, що він розуміє і вміє робити по завершенню навчального процесу, що визначається по рівню знань, навичок і компетентності. Важливим, на нашу думку, є те, що документ акцентує на особистісних факторах результатів навчання формування навичок та компетентності [7]: (h) «навички» – це здатність застосовувати знання і використовувати нові ідеї для завершення завдань та вирішення проблем. У контексті Європейських кваліфікаційних норм навички характеризуються як когнітивні (використання логічного, інтуїтивного і творчого мислення) чи практичні (спритність рук і застосування методів, матеріалів, інструментів і приладів); (i) «компетентність» – це беззаперечна здатність використовувати знання, навички та індивідуальні, соціальні і/або методологічні вміння в роботі або навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку.

Дупак Н.В. вказує такі складові якості освіти: якість освіти (знань, способів вирішення завдань); якість методів навчання і виховання (організації пізнавальної діяльності, мотивації діяльності, контролю за здійсненням діяльності); якість освіченості особистості (засвоєння знань, умінь та навичок, засвоєння моральних норм). До структури якості освіти відносять сукупність взаємопов'язаних компонентів, що характеризують навчально-виховний процес у певній педагогічній системі (Кулик О., Максимова В.) (рис. 1).

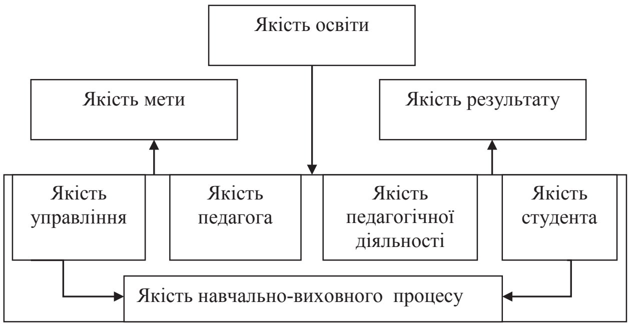


Рис. 1. Компоненти якості освіти (Кулик О., Максимова В.).

Таблиця 1

Ступінь впливу різних факторів на якість вищої освіти з точки зору студентів

Ранг	Чинники якості навчального процесу	Частка за рангом
1.	Наявність у студента мотивації до навчання	18,28
2.	Здібності студента: інтелект, пам'ять, увага	10,78
3.	Рівень якості навчальних планів і програм	10,09
4.	Наявність у викладачів мотивації до успішної діяльності	8,06
5.	Якісний склад викладачів	7,82
6.	Наявність у ВНЗ системи управління якістю освіти	5,47
7.	Рівень матеріально-технічної бази ВНЗ	4,67
8.	Рівень соціальних умов життя студентів	4,65
9.	Рівень методичного забезпечення студентів	4,46
10.	Рівень запиту випускника	4,13
11.	Рівень міжнародних зв'язків ВНЗ	3,78
12.	Рівень конкурсу при вступі до ВНЗ	3,69
13.	Рівень наукових досліджень у ВНЗ	3,69
14.	Рівень фінансового становища ВНЗ	3,67
15.	Рівень соціально-економічного стану в країні	3,48
16.	Рівень автономності в діяльності ВНЗ	3,28

Для виявлення змістових характеристик якості навчання та суб'єктних факторів їх формування, нами було проведено ряд досліджень (2011-2014 років) у навчальних групах студентів 2-3-х курсів ВНЗ економічного профілю. Серед учасників проводились бесіди з проблем якості навчання, анкетування із закритими і відкритими запитаннями,

здійснено аналіз середнього балу учасників, факторів, що впливають на результати навчання загалом.

Досліджувались основні чинники, що впливають на забезпечення якості навчання в системі вищої освіти (у ВНЗ). Основні фактори якості навчальної діяльності у ВНЗ (табл. 1).

За даними опитування, з точки зору студентів, основні фактори забезпечення якості освіти на рівні навчального предмета є такими, що, насамперед, мають психо-емоційний та особистісно-діяльнісний компоненти, і пов'язані з безпосередньою ітеракцією «Викладач – Студент»: наявність у студентів мотивації до навчання; задатки студента до певного напрямку професійної підготовки, його психофізіологічні особливості: інтелект, пам'ять, увага. Важливе значення для забезпечення якісного навчання має наявність у викладачів мотивації до успішної діяльності; якісний (компетентнісний) склад викладачів (табл. 1). Частка цих факторів у рейтингу становить майже 45% (№ № 1; 2; 4; 5).

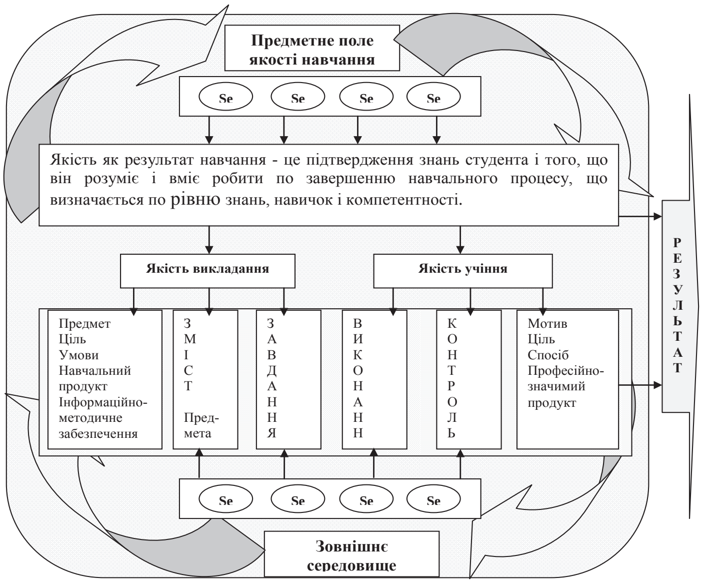


Рис. 2. Предметне поле якості навчання (Se – суб'єкти навчання)

Важливим кроком у забезпеченні якості навчально-освітнього процесу є встановлення кола «усіх зацікавлених осіб» – суб'єктів якості. На думку Шабанова Г.О., в системі забезпечення якості освіти та підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців активно взаємодіють адміністрація (керівництво) навчального закладу, професорсько-викладацький склад і студенти [9]. Необхідність забезпечення якісної освіти та формування середовища спільної відповідальності зацікавлених суб'єктів, обумовлює наукові й методичні пошуки інструментарію для її реалізації.

Як зазначає Шабанов Г.О., якість підготовки фахівців у вищій школі є залежним від соціально-політичних, економічних, організаційних, матеріально-технічних, психологічних, правових, та інших факторів. Основна увага при цьому акцентується на педагогічних засобах забезпечення якості, що включають: зміст освіти, освітні технології, методики навчання, кваліфікацію викладацького складу, організацію пізнавальної діяльності студентів тощо [9].

Як показують публікації дослідників, на теперішній час, в характеристиках основних параметрів якості освіти переважають структурно-організаційний і технологічний підходи. Однак, з точки зору соціології знань (Бергер П., Дюркгейм Е., Зборовський Г.Є., Манхейм К., Лукман Т., Парсон Т., Сорокін П.О., Спенсер Г., ін.), освіта виконує соціально-селективну роль в суспільстві, сприяє створенню соціальних фільтрів, виступає активним інноваційним суб'єктом економіки, проявляє потреб та обумовлює розвиток людського капіталу, забезпечує його соціальну мобільність, впливає на соціокультурну динаміку суспільства [2]. Тому, на нашу думку, суб'єктами якості в освіті є також різноманітні агенти (а'ктори) зовнішнього середовища навчального закладу, залежно від соціально-економічного становища його дислокації/регіону.

З урахуванням вищезазначеного, ми можемо запропонувати структурно-функціональну модель забезпечення якості, у якій має бути врахована взаємодія суб'єктів та об'єктів якості навчального процесу (рис. 2).

Отже, на основі аналізу теоретичних першоджерел та емпіричних даних ми вважаємо доцільним враховувати такі складові компоненти якості освітньої системи, розподілені за рівнями її можливої реалізації: якість освітньої системи у країні; якість освіти у регіоні; якість освіти у галузі; інфраструктура якості освіти; якість освіти у ВНЗ; педагогічне забезпечення якості освіти; якість навчання дисципліни/ предмета; якість навчального заняття; якість компетентності випускника. При цьому суб'єктами якості є держава, громада (ринок праці), роботодавці (галузь економіки), батьки, викладачі, студенти. Основна ж відповідальність за безпосередню реалізацію завдань забезпечення якості навчання покладається на навчальний заклад.

Висновки та пропозиції. Таким чином, основним змістовим вектором якості навчання, на нашу думку, має бути результат навчання – як підтвердження знань студента і того, що він розуміє і вміє робити по завершенню навчального процесу, що визначається по рівню знань, навичок і компетентності. Структурними компонентами якості навчання є: якість мети, якість управління, якість кадрового забезпечення, якість навчального контингенту, якість процесу навчально-пізнавальної діяльності, якість результату. Основні фактори якості безпосередньої навчальної діяльності визначаються, переважним чином, взаємодією викладачів та студентів у навчанні конкретних навчальних дисциплін. Тому організація ефективної взаємодії суб'єктів навчання позитивно впливатиме на підвищення ефективності (успішності) засвоєння предметних знань і якості освіти майбутніх фахівців.

Подальші дослідження в цьому аспекті можуть стосуватися проблеми зовнішньої та внутрішньої мотивації студентів до навчання та динаміки їхніх мотиваційних профілів у процесі професійної підготовки.

Список літератури:

1. Білокопитов В. І. Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. І. Білокопитов; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 20 с.
2. Илюхина Л. В. Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений: Дисс. ... докт. соц. наук: 22.00.04 / Л. В. Илюхина. – Ростов-н-Д., 2005. – 305 с.
3. Ковальчук Г. О. Технологія керованої результативності навчання (ТКРН) та управління знаннями у професійному зростанні фахівців-економістів / Г. О. Ковальчук // Проблеми освіти: Наук. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – Вип. 74. – С. 125–129.
4. Міжнародні стандарти якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uadocs.exdat.com/docs/index-70147.html
5. Определение качества в образовании / Джанетт Колбі, Міске Уітт // Материалы ЮНИСЕФ: доклад 16 июля 2000 г. – Нью-Йорк, 2000. – 157 с.
6. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу: навч.-метод. посіб. / В. М. Приходько. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада», 2007. – 144 с.
7. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року. Документ 994_988. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988
8. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.
9. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: дис ... док. пед. наук: 13.00.08 / Шабанов Григорий Александрович. – М., 2006. – 407 с.

Ковальчук Г.А.
Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана

«ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ» КАЧЕСТВА И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

Аннотация
В статье рассматриваются теоретические подходы к определению понятия и структуры качества обучения студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Структура качества в образовании раскрывается через совокупность взаимосвязанных свойств объекта – учебно-познавательной деятельности, иерархии характеристик и показателей, подлежащих анализу и оценке. Приведены определяющие критерии качества образования, с учетом директивных документов в сфере единого образовательного пространства ЕС. Сосредоточено внимание на конструировании «предметного поля качества» в обучении экономическим дисциплинам. Определена зависимость между показателями успеваемости студентов, их пониманием понятия качества обучения и собственной ответственности за уровни его достижения.
Ключевые слова: качество образования, профессиональная подготовка будущих экономистов, качество обучения, технология управляемой результативности обучения («ТКРН»©), результаты обучения, профессиональная компетентность, «предметное поле качества обучения».

Kovalchuk G.A.
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman

«SUBSTANTIVE FIELD QUALITY» AND PERSONALITY FACTORS OF EFFICIENCY TRAINING FUTURE ECONOMISTS IN UNIVERSITIES

Summary
The article examines the theoretical approaches to the definition and structure of the quality of education students during their training in high school. Structure of quality in education is revealed through a set of interrelated properties of the object – teaching and learning activities, the hierarchy of characteristics and indicators subject to analysis and evaluation. Presented criteria defining the quality of education in the unified educational space of the EU. The emphasis is on the design of «subject field quality» in teaching economic subjects. Deals with the relationship between indicators of student achievement, their understanding of the concept of quality education and responsibility for their own level of achievement.
Keywords: quality of education, professional training for future economists, quality of teaching, Technology controlled effectiveness of training (CETT), professional competence, «substantive field of quality of study».

УДК 378.2.001.76

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРІЇВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ковальчук О.М.
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті подано результати експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. За допомогою методів математичної статистики автором доведена достовірність кількісних даних та правильність висунутих гіпотез. Зроблено висновок про ефективність застосування розробленої моделі та доцільність її впровадження у процес підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: інноваційна професійна діяльність, магістри гуманітарних спеціальностей, підготовка магістрів, формування готовності, експериментальна перевірка.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні та суспільно-політичні умови в Україні вимагають кардинальних перетворень у підходах до професійної педагогічної підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», які володіють фаховими і психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками та здатні продуктивно діяти в мінливому середовищі, які мають нестандартне мислення та розвинені творчі здібності. Професійний успіх майбутніх фахівців обумовлений їхньою готовністю до інноваційної професійної діяльності. Оскільки готовність є результатом якісної підготовки, то в нашому дослідженні ми простежуємо процес формування готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності у запропонованій нами моделі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Результати досліджень знайшли своє відображення у працях науковців: із проблем модернізації вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Глузман, О. Мещанінов, Н. Ничкало та ін.), розвитку вищої педагогічної освіти (С. Вітвицька, А. Булда, О. Глузман, О. Дубасенюк В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.), філософії неперервної освіти (В.Андрущенко, Р. Дейв, І. Зязюн, В. Лутай, П. Саух), активізації науково-дослідницької роботи майбутніх магістрів (Н. Батечко, С. Вітвицька, Л. Голубенко, М. Князян, В. Павлова, А. Проворос, І. Руснак та ін.).

Мета статті: експериментально довести ефективність запропонованої моделі підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на основні вимоги до організації педагогічного експерименту, метою дослідно-експериментальної роботи було вивчення ефективності розроблених організаційно-педагогічних умов формування готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності (відносно ізольований експериментальний фактор). Реалізація мети простежувалася через її декомпозицію на часткові завдання, а саме:

- діагностика рівнів сформованості готовності магістрів до інноваційної діяльності;
- апробація експериментальної методики, що відображає особливості розробленої моделі процесу підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності.

У зв'язку з цим експериментальне дослідження проводилось у три взаємопов'язані етапи, кожен із яких характеризувався певними цілями і завданнями, відповідними формами і методами організації.

На початковому етапі дослідження (2010-2011 рр.) – *пошуково-теоретичному* – здійснювався теоретичний аналіз філософської, психологічної, методичної літератури з проблеми дослідження, визначались загальні теоретичні та методологічні основи дослідження; розроблялись загальна концепція дослідження, ідеї організації експериментальної роботи; конкретизувались предмет, мета, завдання дослідження; наукового обґрунтовувався категорійний апарат дослідження.

Другий етап (2011-2013 рр.) – *експериментальний* – реалізовувалась теоретична і процесуальна розробка педагогічного експерименту, здійснювався комплексний підбір методик, проводилась експериментальна робота щодо апробації розроблених організаційно-педагогічних умов формування готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності; систематизовувались та аналізувались отримані результати, відбувалась корекція розробленої моделі підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності.

Третій етап (2013-2014 рр.) – *узагальнюючий* – здійснювався аналіз матеріалів експериментальної роботи за темою дослідження, проводилась порівняльна перевірка констатувального та контрольного зрізів експерименту; узагальнювались результати вивчення динаміки формування готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності; формулювались загальні висновки дослідження; розроблялись методичні рекомендації.

Експериментальною базою став Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. На різних етапах дослідження експериментальну вибірку склали 320 осіб – студенти ОКР «магістр» таких спеціальностей: *8.02030301 «Мова та література (українська)», 8.02030302 «Мова та література (російська)», 8.02030302 «Мова та література (польська)», 8.02030302 «Мова та література (англійська)», 8.02030302 «Мова та література (німецька)», 8.02030302 «Мова та література (французька)», 8.02030201 «Історія», 8.01010201 «Початкова освіта».*

Логіка дослідження передбачала аналіз організації навчального процесу вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку магістрів гуманітарних спеціальностей, в аспекті проблеми їхньої готовності до інноваційної професійної діяльності.

Завданнями констатувального етапу дослідження передбачалося:

- визначити стан і чинні підходи до організації професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в педагогічній практиці;
- проаналізувати цілі, завдання, зміст планів, програм професійно орієнтованих дисциплін та ступінь їх орієнтації на реалізацію інноваційного під-

© Ковальчук О.М., 2015

ходу до професіоналізації магістрів гуманітарних спеціальностей;

- визначити характер взаємодії суб'єктів навчального процесу у вищому навчальному закладі та на його основі – орієнтацію засобів, методів, форм професійної підготовки на реалізацію інноваційного підходу;

- проаналізувати наявність і характер умінь магістрів, необхідних для ефективної інноваційної діяльності, під час асистентської та педагогічної практик.

У констатувальному експерименті брали участь студенти V курсів ОКР «магістр» педагогічного інституту, історичного факультету та факультетів української та іноземної філології СНУ імені Лесі Українки. З метою забезпечення можливості порівняння результатів констатувального експерименту нами був передбачений розподіл навчальних груп на експериментальні та контрольні. Так, контрольними (далі – КГ) вважалися групи студентів V курсів 2012-2013 навчального року (до проведення формувального експерименту), а експериментальними (далі – ЕГ) ті ж самі групи, але 2013-2014 навчального року. Оскільки середня наповненість групи складає 15 студентів на кожному курсі, то в експерименті брало участь 256 студентів (128 осіб – ЕГ, 128 осіб – КГ). В експериментальних і в контрольних групах автор цього дослідження викладала практичний курс з основ інноваційної професійної діяльності у ВНЗ.

Згідно з програмою констатувального експерименту проводилося діагностування рівня сформованості готовності магістрів до інноваційної діяльності. Ми простежували динаміку її формування за визначеними та обґрунтованими критеріями. Для отримання об'єктивних результатів нами було вивчено, як проявляються у студентів різні показники, що виступають характеристиками їхньої готовності. З цією метою використовувався комплекс валідних діагностувальних методик. Динаміка та рівні розвитку готовності магістрів до інноваційної професійної діяльності спостерігалися нами на усіх етапах експериментального навчання. Об'єктивність під час аналізу результатів дослідного навчання досягалася за рахунок того, що: 1) експеримент не суперечив чинній нормативній програмі професійної підготовки, а, навпаки, органічно з нею поєднувався; 2) в усіх групах аналіз і обробка даних здійснювалися за єдиною програмою, в ідентичних умовах, з використанням єдиної методики діагностики рівня сформованості зазначеної готовності.

Таким чином, на основі урахування рівнів сформованості окремих системних показників діагностичних критеріїв на констатувальному етапі було визначено початковий рівень сформованості готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності.

Так, кожен із системних показників діагностичних критеріїв оцінювався коефіцієнтом ($К_1$, $К_2$, $К_3$, $К_4$ і т.д.), який обчислювався за формулою:

$$К = S : T,$$

де S – сума балів, які набрав студент при оцінюванні сформованості конкретного критерію, а T – максимально можлива кількість балів.

1. Після підрахування коефіцієнту кожного з критеріїв обчислювався середній коефіцієнт за формулою, запропонованою в роботі В. Беспалько [1, с. 139]:

$$К = (К_1 + К_2 + К_3 + К_4) : 4$$

За середнім коефіцієнтом визначались рівні сформованості досліджуваних критеріїв, а також узагальнений показник сформованості готовності магістрів до інноваційної діяльності. Високий (рефлексивно-творчий) рівень – до 0,8 балів, середній (репродуктивний) – до 0,6 балів, низький (емпірично-інтуїтивний) до 0,3 бала.

Кількість студентів з високим, середнім та низьким рівнем готовності до інноваційної діяльності позначалось відповідно $С_в$, $С_с$, $С_н$. Загальна кількість студентів – N, тоді для презентації числових даних використовувалась формула:

$$С_{\%} = С \div N \cdot 100\%.$$

Статистичне опрацювання результатів 13 діагностувальних зрізів на основі описаних вище критеріїв, дозволило визначити рівні сформованості кожного із компонентів готовності до інноваційної діяльності (таблиця 3.2.13).

Як свідчать дані діагностувальних зрізів, рівень готовності до інноваційної діяльності як в контрольній, так і в експериментальній групах є недостатнім. Низький рівень готовності за позиційним критерієм характерним є для більшості магістрів (76,56% та 75,0% студентів). Рівень сформованості наступних критеріїв – змістовного, технологічного та креативного, – є також низьким.

Таблиця 3.2.13

Сформованість компонентів готовності до інноваційної діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей (у% від загальної кількості студентів у вибірці; об'єм вибірки: експериментальна група – 128 осіб; контрольна група – 128 осіб)

Компоненти та критерії	Експериментальна група			Контрольна група		
	Рівні сформованості					
	Н	С	В	Н	С	В
Мотиваційно-ціннісний (Позиційний)	76,56	21,88	1,56	75,0	21,88	3,2
Когнітивно-діяльнісний (Змістовний)	77,5	19,38	3,12	77,03	19,85	3,12
Комунікативний (технологічний)	78,13	20,31	1,56	76,56	21,88	1,56
Творчо-рефлексивний (креативний)	75,54	22,10	2,50	76,0	20,58	3,5

Примітка: Н- низький (емпірично-інтуїтивний) рівень; С – середній (репродуктивний) рівень; В – високий (рефлексивно-творчий) рівень.

У відповідності з критеріями сформованості готовності до інноваційної діяльності було проаналізовано актуальний рівень цього утворення як узагальнений показник. Результати аналізу розміщено в таблиці 3.2.14.

Дані таблиці засвідчують, що відсоткові показники рівнів готовності магістрів до інноваційної діяльності є наближено однаковими для студентів обох груп. Так, низьким рівнем готовності характеризуються 77,39% студентів ЕГ та 76,19% студентів КГ. Незначними є і показники середнього рівня готовності до інноваційної діяльності (20,52% та 21,20% студентів експериментальної та контрольної груп відповідно). Результати статистичного опрацювання даних представлено у вигляді діаграми (див. рис. 3.2.3).

Загалом результати констатувального етапу дослідження дозволили зробити висновок про те, що стан професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності не повною мірою задовольняє сучасні загальнодержавні вимоги, а тому потребує певних змін

в організаційно-педагогічних умовах її реалізації. Причинами такого стану є відсутність логічно побудованої фахової підготовки до вищевказаної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, низький рівень бажань і устремлінь студентів до майбутньої професійної діяльності, нерозуміння важливості орієнтації навчального процесу на інноваційний особистісний розвиток студента, відсутність досвіду інноваційної діяльності тощо.

Таблиця 3.2.14

Рівні готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності (констатувальний етап), %

Групи	Рівні сформованості		
	Рефлексивно-творчий	Репродуктивний	Емпірично-інтуїтивний
Експериментальна група	2,08	20,53	77,39
Контрольна група	2,61	21,20	76,19

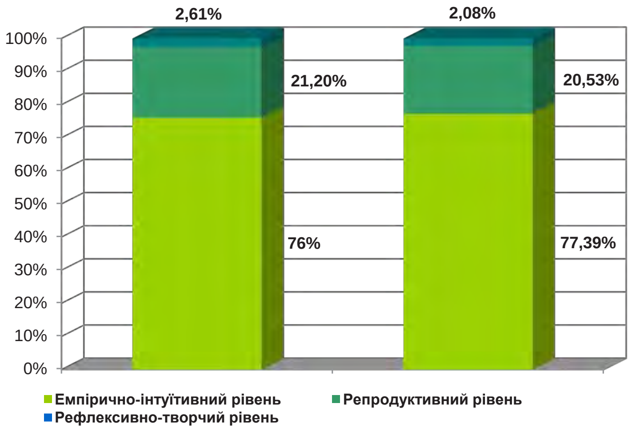


Рис. 3.2.3. Рівні готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності (констатувальний етап)

Таким чином, на підставі статистичних даних констатуємо, що готовність магістрів до інноваційної професійної діяльності характеризується репродуктивним рівнем прояву. Це, в свою чергу, вимагає забезпечення адекватних умов для розвитку в студентів готовності до інноваційної діяльності творчо-рефлексивного рівня, що і передбачено логікою дослідження.

Із метою простеження динаміки процесу формування готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності було здійснено повторні діагностичні процедури щодо визначення змін в рівнях сформованості компонентів готовності за визначеними показниками та критеріями.

Діагностичні методики, що використовувались на даному етапі дослідження, були ідентичними методикам початкового констатувального етапу педагогічного експерименту. Проаналізуємо результати контрольних зрізів, проведених по закінченні формувального експерименту.

Після проведення контрольної діагностики ми повторно визначили відсоткове співвідношення рівнів сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності у студентів КГ та ЕГ.

Динаміку показників сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей представлено у таблиці 3.3.8.

Таблиця 3.3.8

Сформованість компонентів готовності до інноваційної діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей (у% від загальної кількості студентів у вибірці; об'єм вибірки: експериментальна група – 128 осіб; контрольна група – 128 осіб)

Компоненти та критерії	Експериментальна група			Контрольна група		
	Рівні сформованості					
	Н	С	В	Н	С	В
Мотиваційно-ціннісний (Позиційний)	20,6	42,18	37,22	35,6	45,8	18,6
Когнітивно-діяльнісний (Змістовний)	15,5	27,1	57,4	32,1	39,4	28,5
Комунікативний (технологічний)	18,5	25,3	56,2	36,5	44,6	18,9
Творчо-рефлексивний (креативний)	4,5	17,4	78,1	25,2	41,3	33,5

Примітка: Н – низький (емпірично-інтуїтивний) рівень; С – середній (репродуктивний) рівень; В – високий (рефлексивно-творчий) рівень.

Аналіз результатів формувального експерименту на основі обґрунтованих вище критеріїв виміру рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, комунікативного та творчо-рефлексивного компонентів переконливо свідчить про відчутне зростання показників готовності до інноваційної професійної діяльності у студентів експериментальних груп порівняно з контрольними.

Отримана статистично значуща різниця коефіцієнтів готовності до інноваційної професійної діяльності студентів експериментальних груп до і після формувального етапу дослідження засвідчила, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, зменшилася кількість студентів із емпірично-інтуїтивним (з 77,39% до 2,61%) рівнем готовності, водночас зросла кількість студентів із репродуктивним (з 20,53% до 73,96%) та творчо-рефлексивним (з 2,0% до 23,43%) рівнями готовності до інноваційної професійної діяльності.

Таблиця 3.3.9

Рівні готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності (контрольний етап), %

Групи	Рівні сформованості		
	Рефлексивно-творчий	Репродуктивний	Емпірично-інтуїтивний
Експериментальна група	23,43	73,96	2,61
Контрольна група	12,5	42,7	44,8

Для оцінки статистичної значущості відмінностей результатів діагностування застосовувалася формула обчислення значення коефіцієнту кореляції Браве-Пірсона [2].

Для обчислення коефіцієнту кореляції Браве-Пірсона користувались таблицею спряження даних (табл. 3.3.10).

У загальному вигляді формула коефіцієнта кореляції Браве-Пірсона для дихотомічних даних виглядає так:

$$\varphi = \frac{(BC - AD)}{\sqrt{(A+C)(B+C)(A+B)(C+D)}}$$

Таблиця 3.3.10

Загальна таблиця спряження

		Ознака X		Всього
		0	1	
Ознака Y	1	A	B	A+B
	0	C	D	C+D
Разом		A+C	B+D	n

Таблиця 3.3.11

Приклад розміщення даних у дихотомічній шкалі

Шифр респондента	Змінна X	Змінна Y
1	0	0
2	1	1
3	0	1
4	0	0
5	1	1
6	2	0
7	0	0
8	1	1
9	0	0
10	0	1
....	....	....
256	1	1

Таблиця 3.3.12

Таблиця спряження для даних з таблиці 3.3.11

		Ознака X		Всього
		0	1	
Ознака Y	1	20	174	194
	0	50	12	62
Разом		70	186	256

Підставимо у формулу дані з таблиці спряження (табл. 3.3.12), яка відповідає прикладу, що розглядається:

$$\boldsymbol{\varphi} = \frac{(174 \cdot 50 - 20 \cdot 12)}{\sqrt{(20+50)(174+12)(20+174)(50+12)}} = 0{,}67$$

Таким чином, коефіцієнт кореляції Браве-Пірсона дорівнює 0,67, тобто залежність між рівнями сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності та експериментальними факторами (організаційно-педагогічні умови) є значною.

Отримані результати свідчать про успішність формувального впливу та доцільність подальшого впровадження в процес професійної підготовки магістрів інноваційних освітніх технологій.

Перевірка гіпотези на достовірність розмежування початкового і кінцевого рівнів сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей здійснювалася за критерієм Пірсона (критерій X^2).

Потрібно перевірити нульову гіпотезу H_0: різниця між початковим і кінцевим рівнями готовності рівна 0. Якщо нульова гіпотеза приймається, то відмінності не достовірні, у протилежному випадку – достовірні.

Таблиця 3.3.13

Розрахункова таблиця

Кількість студентів	Рівні сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності		
	Низький (емпірично-інтуїтивний)	Середній (репродуктивний)	Високий (рефлексивно-творчий)
Констатувальний етап	99	25	4
Контрольний етап	38	60	30

За таблицею складаємо значення критерію:

$$x^2_{сп.} = 1/n_1\ n_2\Sigma_{i=1}(n_1Q_{2i} - n_2Q_{1i})^2\ /\ Q_{1i} + Q_{2i},$$

де: n_1 – загальна кількість студентів на початку експерименту;

n_2 – загальна кількість студентів в кінці експерименту;

Q_1 – загальна кількість студентів з *i* рівнем готовності до інноваційної діяльності на початку експерименту;

Q_2 – загальна кількість студентів з *i* рівнем готовності до інноваційної діяльності в кінці експерименту;

$x^2_{сп}$ – значення статистичного критерію, що спостерігається.

$$x^2_{сп} = \frac{1}{128^2}\left(\frac{128^2(99-38)^2}{99+38} + \frac{128^2(25-60)^2}{25+60} + \frac{128^2(4-30)^2}{4+30}\right) = 0{,}000061 \times 1006873{,}8 \approx 61{,}45$$

Загальноприйняте для педагогічних досліджень значення рівня значимості $\alpha = 0{,}05\%$. Знаходимо в таблиці критичних точок розподілу x (Пірсона) за заданим рівнем значимості α, за числом ступенів свободи k (k – число рівнів, у нашому випадку k = 3) критичну точку $x^2_{кр}$ (αk), в правосторонній критичній області $x^2_{кр} = 0{,}6$. Якщо $x_{кр} < x_{сп}$, то нема підстав відкидати гіпотезу.

Висновки та пропозиції. Таким чином, у нашому випадку відмінність рівнів готовності до інноваційної діяльності статистично значима, що свідчить про позитивну динаміку сформованості досліджуваного феномену в ході експериментальної роботи у контексті реалізації завдань дисертаційного дослідження. Дослідженням встановлено, що для успішного формування готовності магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності необхідним є комплекс організаційно-педагогічних умов, найважливішими серед яких можна виділити такі: 1) персоналізація інноваційно-освітніх маршрутів магістрів гуманітарних спеціальностей; 2) моделювання інноваційного контексту професійної діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей у розвивальному середовищі ВНЗ; 3) стимулювання самоуправління інноваційною діяльністю магістрів гуманітарних спеціальностей.

Список літератури:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии: моногр. / Владимир Павлович Беспалько; рец. С. Е. Хозе. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. : ил., с. 139.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К.: АПН України, 1995. – 145 с.

Ковальчук О.Н.
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ГУМАНИТАРИЕВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация
В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности внедрения модели подготовки магистров гуманитарных специальностей к инновационной профессиональной деятельности. С помощью методов математической статистики автором доказана достоверность количественных данных и правильность выдвинутых гипотез. Сделан вывод об эффективности применения разработанной модели и уместность ее внедрения в процесс подготовки магистров гуманитарных специальностей.
Ключевые слова: инновационная профессиональная деятельность, магистры гуманитарных специальностей, подготовка магистров, формирование готовности, экспериментальная проверка.

Kovalchuk O.N.
Eastern European National University named after Lesya Ukrainka

RESEACH-EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE MODEL OF MASTERS' OF ART TRAINING FOR INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

Summary
The article deals with experimental verification of the model of the Masters' of Art Training for innovative professional activity. Using mathematical methods of statistics, the reliability of quantity data and the correctness of the hypothesis is proved by the author. The conclusion about the efficiency of the model developed and the expediency of its implementation into the process of Masters' of Art Training.
Keywords: innovative professional activity, Masters of Art, masters' training, forming of readiness, experimental verification.

УДК 37.019.311:614-053.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Кравченко Т.П.
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

У статті на основі аналізу та узагальнення педагогічних та психологічних літературних джерел визначено значення ціннісного ставлення підлітків до власного здоров'я. Проаналізовано специфіку формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я в процесі туристсько-краєзнавчої роботи. Визначені й охарактеризовані виховні функції туристсько-краєзнавчої роботи й психолого-педагогічні чинники формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я. Розкрито, що емоційно-чуттєве ставлення старших підлітків до власного здоров'я є одним з чинників формування ціннісної сфери.
Ключові слова: старші підлітки, туристсько-краєзнавча робота, ціннісне ставлення, власне здоров'я, загальноосвітні навчальні заклади.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є досить складним етапом в процесі становлення та розвитку людини. Оскільки саме на цей період приходиться досить багато змін, що відбуваються в ціннісних орієнтаціях особистості та в усвідомленні значення самого себе в оточуючому світі. Отже можемо констатувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства досить широко набуває актуальності проблема визначення та розкриття чинників, що сприяють формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я у старших підлітків. Оскільки розкриття потенційних можливостей старших підлітків щодо формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у різних формах дозвілля може дати новий поштовх в сфері виховання підлітків в процесі туристсько-краєзнавчої роботи, оскільки вона поєднує в собі досить багато різних ричагів впливу на особистість і її самосвідомість.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розв'язання зазначеної проблеми зумовлює необхідність пошуку нових напрямів роботи загальноосвітніх навчальних закладів, спрямованих на формування цього особистісного феномена. Як зазначають І. Д. Бех, [1, с. 4] С. В. Лапаєнко, [4, с. 19] І. В. Поташнюк, [9, с. 52-55] цінності, що формуються у дитини, стають виховним фактором завдяки тому, що вони перетворюються у внутрішні мотиви її вчинків, поведінки, дій і діяльності.

В свою чергу Е. О. Помиткін [8, с. 98] зазначає, що психологічний механізм формування цінностей

© Кравченко Т.П., 2015

й ціннісних ставлень слід розглядати як низку психічних процесів – від формування важливих за переконанням вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, самих старших підлітків та їхніх батьків – до формування задумів, цілей, планів, програм діяльності, поведінки, дій і вчинків й отримання відповідних результатів з емоційно-почуттєвим закріпленням духовних досягнень у зовнішньому плані та перетвореннях особистості (зміна ставлень, самооцінки, досвіду, вчинків, поведінки, діяльності тощо).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Та незважаючи на актуальність даної проблеми і досить детальне дослідженні науковцями різноманітних аспектів даного питання, саме в такому контексті проблема психолого-педагогічних чинників формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я не була детально вивчена та досліджена тому необхідним, за нашим висновком, є розкриття сутності психолого-педагогічних чинників формування досліджуваного феномену.

Зважаючи на це головною **метою нашої статті** є аналіз літературних джерел та визначення основних чинників, що здійснюють вплив на формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Як наголошується у змісті «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», молодь не повинна втрачати свою індивідуальність, глибоке відчуття єдності з українським народом, повагу до його духовних, моральних і культурних надбань. Незалежно від своєї національності та світогляду, учні повинні мати змогу дізнатися про духовне коріння української нації, моральні традиції інших національностей, які складають єдиний народ України. Засвоєння основ знань про традиційні духовні, моральні і культурні цінності, про духовну культуру української та інших національностей, які живуть в нашій державі, сприятиме взаємному порозумінню, консолідації українського народу, вихованню поваги до кожного, а також тих, хто має відмінні погляди [7, с. 2-5].

У контексті останнього особливої актуальності набуває проблема формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я, оскільки людина як особистість визначається системою її стосунків з оточуючим світом. Підтвердженням цього висновку є надання особливої значущості питанню та завданням формування ціннісного ставлення зростаючої особистості до власного здоров'я у змісті Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, де зазначається, що «... виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [6, с. 4-6].

Зважаючи на це аналіз сучасних уявлень педагогічної громадськості про стан розв'язання проблеми формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я в процесі туристсько-краєзнавчої роботи дає змогу визначити ряд суперечливих тенденцій усвідомлення цього феномену та визначити основні напрями удосконалення виховних впливів на зростаючу особистість з метою виховання її інтелектуально розвиненою, духовно збагаченою і фізично здоровою. Водночас, як засвідчують результати наших досліджень, у сучасному освітньому просторі на здоров'я молоді впливають чинники, дія яких раніше була значно меншою, особливо це помітно у підлітковому та юнацькому віці. Йдеться, зокрема, про зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційне перевантаження, стрімке поширення серед молоді шкідливих звичок. Причини зростання захворюваності учнів також пов'язують із недоліками у системі шкільної освіти, з тими чинниками навчальної діяльності, які призводять до перенапруження нервової системи і заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації. Через перевантаженість навчанням більшість учнів страждає від недостатньої рухової активності. На стані здоров'я позначаються також відсутність навичок організації ефективного навчання, здорового дозвілля, правильного харчування [2, с. 44].

Отже у цьому контексті туристсько-краєзнавча робота в загальноосвітніх навчальних закладах розглядається нами як ефективна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнівсько-педагогічного колективу, що спрямовується на вирішення освітньо-виховних, розвивальних, соціалізуючих, адаптаційних, оздоровлювальних, здоров'єзберігаючих завдань. Відтак, основними засобами досягнення мети туристсько-краєзнавчої роботи в контексті проблеми нашого дослідження є ефективне використання як потенційних виховних і розвивальних можливостей такої роботи, так і врахування індивідуальних особливостей, потреб, інтересів та мотивів старших підлітків у процесі вивчення соціального і природного оточення. Провідним у функціональному полі туристсько-краєзнавчої роботи в межах нашого дослідження є вивчення, усвідомлення і засвоєння старшими підлітками досвіду минулих поколінь зі збереження й покращення здоров'я на основі пізнання до цього невідомих сторінок історії і сучасності рідного краю, українського народу, країни в цілому, людських відносин, спілкування та особливостей їхньої діяльності з побудови, захисту й відбудови в наш час Української держави.

Таким чином, визначивши й охарактеризувавши виховні функції туристсько-краєзнавчої роботи й психолого-педагогічні чинники формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я у процесі такої роботи, необхідним, за нашим висновком, є розкриття сутності психолого-педагогічних чинників формування досліджуваного феномену.

Врахування цього дає підстави стверджувати, що проблема цінності як основи формування у старших підлітків ставлення до власного здоров'я завжди викликала підвищений інтерес педагогічної громадськості на різних етапах розвитку українського суспільства та освітнього простору держави. Оскільки кожна історично конкретна суспільна форма характеризується специфічним набором ієрархії цінностей, які детермінуються інтеграцією, внутрішньою суперечливістю і динамізмом суспільних систем, тому знаходять свій прояв в структурі відповідних їм ціннісних систем і способів їх впливу на різні суспільні групи. Важливим елементом ціннісних відносин на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на думку В. А. Киричок [3, с. 991], є саме ціннісні орієнтації, що складають провідний елемент структури особистості та розглядаються внутрішнім компонентом її свідомості та самосвідомості. Продовжуючи далі, вона зазначає, що «... ціннісні орієнтації формуються у процесі соціалізації, виконання соціальних ролей, засвоєнні системи суспільних вартостей і цінностей, ... вони тісно пов'язані з пізнавальними й вольовими якостями, а отже ... утворюють змістову сторону спрямованості особистості і розкривають внутрішню основу її ставлень до дійсності і в той же час є показником її зрілості та сформованості«.

Тим самим, можемо також констатувати, що саме емоційно-чуттєвий фон який детермінує формування емоційно-чуттєвого ставлення особистості до свого здоров'я, створює умови, на базі яких формуються інтереси, потреби і мотиви старших підлітків щодо збереження й покращення власного здоров'я. Завдяки цим процесам, на думку В. В. Рибалка, сформовані цінності інтеріоризуються в особистісні якості й мають знаходити прояв у вчинках, поведінці та діяльності. Тому об'єктивно існуюча система духовних цінностей має стати змістовно-психологічною основою становлення особистості як суб'єкта духовно спрямованої діяльності та поведінки [11, 12].

Саме емоційно-чуттєве ставлення старших підлітків до збереження та покращення власного здоров'я створює той фон, на базі якого формуються потреби і мотиви, що спричиняють їхню психологічну готовність до здоров'язбережувальних форм діяльності, розвивається здатність особистості до аналізу власної поведінки в соціоприродному середовищі. А це, у свою чергу, детермінує вироблення об'єктивної самооцінки сформованих ціннісних ставлень та екстеріоризацію знань у їх практичній реалізації в туристсько-краєзнавчих гуртках і секціях педагогічно орієнтованої дозвіллєвої компоненти навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. За цих умов значно зростає роль вчителя чи керівника гуртка (секції, клубу) як носія соціальних цінностей, що сприяє ефективному формуванню в старших підлітків ціннісного ставлення до здоров'я, мотивації на здоровий спосіб життя. Тоді у розгляді процесу формування цінностей і ціннісних ставлень особистості, за нашим висновком, на основі їх усвідомлення і самосприйняття доцільним є виділення мотиваційно-ціннісного компоненту їхньої свідомості. У межах цього компонента цінності особистості формуються в результаті визначення як об'єктів, так і суб'єктів взаємодії, що можуть забезпечити задоволення її потреб, тобто в результаті сформованих ціннісних ставлень до них.

Як засвідчили результати дослідження, організація різноманітних форм туристсько-краєзнавчої роботи старших підлітків, спрямованої на збереження й покращення їхнього здоров'я, передбачає побудову ефективних суб'єкт-суб'єктних взаємозв'язків між вчителями (керівниками гуртків і секцій) загальноосвітніх шкіл та старшими підлітками, вибудованих на їхній взаємоповазі та взаємодопомозі. Однак, саме на вчителя покладаються особливі обов'язки з організації і здійснення туристсько-краєзнавчої роботи, оскільки безпека дітей, їхнє здоров'я знаходяться у прямій залежності від професійних знань, умінь і навичок вчителя. Крім цього, вчитель має чітко усвідомлювати індивідуальні особливості характеру, а відтак, вміти корегувати поведінку, вчинки і діяльність старших підлітків упродовж усього заняття чи туристичного походу, масових спортивних заходів та при здійсненні суспільно корисної праці. Таким чином, реалізація індивідуального підходу у формуванні ціннісного ставлення старших підлітків до власного здоров'я у процесі туристсько-краєзнавчої роботи дає змогу вчителеві чи керівнику гуртка здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив як на їхню свідомість, так і на вчинки, поведінку та діяльність.

У той же час, слід актуалізувати увагу на тому, що чим проблематичнішими є умови задоволення тієї чи іншої потреби, у контексті нашого дослідження – ціннісних ставлень старших підлітків до власного здоров'я, тим більшою цінністю стає сформованість таких ставлень. Тоді можемо зробити висновок, що ціннісні ставлення особистості проявляються саме у системі сформованих мотивів і установок, її свідомості, а отже в подальшому у діяльності. Підтвердженням нашого висновку є обґрунтовані О. М. Леонтьєвим положення про процеси трансформації мотивів та установок особистості та їх розвитку, що найбільш чітко проявляються під час входження у соціум, коли інтенсивний розвиток її внутрішнього життя сприяє розширенню можливостей для підвищення ефективності розуміння особливостей суспільних норм і правил, відношень і ставлень, а відтак, розширенню її внутрішнього світу» [5].

Результати аналізу зазначеного вище дають підстави для висновку про те, що повсякденній життєдіяльності старших підлітків у межах навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів знання про їхнє власне здоров'я має набувати не фрагментарності, а системності і логічної єдності з їхньою конкретною навчально-пізнавальною, пошуковою чи дослідницькою діяльністю та суспільно корисною, фізкультурно-масовою чи навіть природоохоронною роботою у складі гуртків та секцій туристсько-краєзнавчого спрямування. Тобто, можемо констатувати, що такі знання мають не лише засвоюватись, а головне переживатись старшими підлітками, надаючи цим знанням емоційного забарвлення й особистісної значущості, що проявляється у формуванні суб'єктивного ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Педагогічно орієнтована дозвіллєва функція також полягає у раціональній побудові змісту туристсько-краєзнавчої роботи, де обов'язково визначаються її домінантні форми, методи, засоби чи певні заходи, у яких старші підлітки будуть брати участь. Тоді її ефективність забезпечується поєднанням не стільки навчально-пізнавальної, дослідницької чи пошукової діяльності, скільки включенням до змісту туристсько-краєзнавчої роботи різноманітних за складністю, часом і місцем виконання фізкультурно-оздоровчих заходів та посильної для старших підлітків суспільно корисної праці. Також важливою складовою такої функції є формування учнівсько-педагогічного колективу, оскільки лише згуртований колектив може подолати всі складнощі туристичного маршруту, допомогти кожному з його членів виконати поставлені завдання та досягти певних успіхів. Такий підхід до організації і здійснення туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах має також важливе значення для формування умінь і навичок спільної діяльності, взаємоповаги, взаємодопомоги та взаємозахищенності старших підлітків [10, с. 34-35].

Підтвердженням правильності наших висновків є думка О. В. Тімець про потенційні можливості цієї роботи і вирішальну роль туристсько-краєзнавчої роботи у формуванні соціально активної, громадянсько орієнтованої, відповідальної, інтелектуально, духовно і фізично розвиненої особистості, що полягає саме у «...сприянні вивченню, науковому обґрунтуванню, розробці різноманітних форм передачі наступним поколінням знань з минулого і сучасного людського суспільства й довкілля конкретної території» [13, с. 26].

Отже, узагальнивши зазначене вище, можемо констатувати, що оскільки ціннісні орієнтації діють як на рівні свідомості, так і на рівні підсвідомості тому визначення спрямованості вольових зусиль є найважливішими чинниками, що детермінують мотивації особистості щодо власних ставлень, вчинків

і дій. У свою чергу психолого-педагогічні механізм дії та розвитку ціннісних орієнтацій пов'язані з необхідністю вирішення протиріч і конфліктів у мотиваційній сфері. Тому процес формування ціннісного ставлення старших підлітків до власного здоров'я відбувається через їхнє самопізнання, самозбереження, саморозвиток та завдяки гармонізації її стосунків з самим собою, з оточуючими, з природою, через постійний духовно-етичний пошук, спрямований і до себе, і до світу. Враховуючи останнє, можемо зробити висновок, що для того, щоб старшому підлітку зберегти своє здоров'я, насамперед необхідним є зміна його ціннісного ставлення й відповідальності до власного здоров'я.

Висновки і пропозиції. Врахування зазначеного вище дає підстави стверджувати, що одним з провідних чинників формування ціннісного ставлення старших підлітків до власного здоров'я у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у межах педагогічно орієнтовані дозвіллєві компоненти навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів є саме засвоєння ними системи знань про умови, форми, засоби його збереження і покращення. Важливим за такого підходу є створення таких умов у процесі здійснення туристсько-краєзнавчої роботи, коли ці знання засвоюються у процесі їх емоційного переживання, а закріплюються в ході виконання спеціальних здоров'язбережувальних вправ і здоров'яформувальної практичної діяльності (туристичні походи, експедиції, екскурсії, туристичні табори, змагання, конкурси тощо), що забезпечує особисту значущість цих знань. І як результат формує суб'єктивне ціннісне ставлення особистості до власного здоров'я.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с., с. 4.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алєксєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2000. – 342 с. – Бібліогр.: с. 315-335, с. 44.
3. Киричок В. А. Ціннісні орієнтації / Віра Андріївна Киричок. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с., с. 991.
4. Лапаєнко С. В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя: Автореферат дис.... канд. пед. наук / С. В. Лапаєнко. – К., 2000. – 19 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с., с. 214.
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7, липень. – С. 4-6, с. 4-6.
7. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: затв. наказом МОН молодь спорту України від 31 жовт. 2011 р. № 1243 // Вихов. робота в шк. – 2011. – № 12. – С. 2-26, с. 2-5.
8. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: Дис... кандидата психол. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 146 с.
9. Поташнюк І. В. Поняття »здоров'я« в системі ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців фізичної культури / І. В. Поташнюк // Науковий вісник ВДУ: Фізкультура і спорт. – Луцьк, 1997. – С. 52-55, с. 52-55.
10. Редіна В. Краєзнавча пошукова діяльність учнів у позашкільному закладі // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – № 1. – С. 34-35, с. 34-35.
11. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г. О. Балла. – К.: ІППО АПН України, 1998. – 160 с.
12. Савчнн М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2005. – 300 с.
13. Тімець О. В. Підготовка майбутніх учителів географії і біології до краєзнавчо-туристської роботи з учнями [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тімець Оксана Володимирівна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 220 арк.: табл. – арк. 162-181, с. 26.

Кравченко Т.П.
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ

Аннотация
В статье на основе анализа и обобщения педагогических и психологических литературных источников определено значение ценностного отношения подростков к собственному здоровью. Проанализирована специфика формирования у старших подростков ценностного отношения к собственному здоровью в процессе туристско-краеведческой работы. Определены и охарактеризованы воспитательные функции туристско-краеведческой работы и психолого-педагогические факторы формирования у старших подростков ценностного отношения к собственному здоровью. Раскрыто, что эмоционально-чувственное отношение старших подростков к собственному здоровью является одним из факторов формирования ценностной сферы.
Ключевые слова: старшие подростки, туристско-краеведческая работа, ценностное отношение, собственное здоровье, общеобразовательные учебные заведения.

Kravchenko T.P.
Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after G. Skovorody

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL FACTORS OF FORMATION IN OLDER ADOLESCENTS VALUE ATTITUDE TO THEIR OWN HEALTH

Summary
On the basis of analysis and generalization of pedagogical and psychological of literary sources is set to value attitude teens before their health. Specificity formation in the senior teenagers value attitude to their own health in the process tourist and local history work. It is proved that educational functions tourist and local history work and psychological and pedagogical factors shaping the older teens value attitude to their own health. Revealed that emotional and sensuous attitude the senior teenagers to their own health are one of factors in the formation valuable sphere.
Keywords: older teenagers, tourism and local lore work value attitude, own health, General educational establishments.

УДК 378.662.013:371

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ

Макаренко А.І.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті обґрунтовано програму і методику експерименту. Наведено мету, завдання дослідження. Аналізуються результати експерименту. Визначено сутність основних показників, критеріїв, які розкривають ефективність моделі інтеграції техніко-технологічних знань і умінь майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення виробництва й обробки конструкційних матеріалів. Подано підтвердження про ефективність авторської програми та методики навчання інтегрованої навчальної дисципліни у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання (технології).
Ключові слова: тестові завдання, навчальний експеримент, показник повноти техніко-технологічних знань і умінь, рівні засвоєння техніко-технологічних знань і умінь.

Постанова проблеми. Перехід до третього тисячоліття пов'язаний з технологічною революцією, яка охоплює всі різновиди людської діяльності. Розширення сфери застосування технологій, розповсюдження технологічного підходу на всі галузі суспільного життя (соціальне управління, наука, освіта) несе в собі становлення технології як вагомого фактору розвитку суспільства.

Змінні умови вимагають від людини техніко-технологічної підготовки: готовності орієнтуватись в сучасній технологічній дійсності; визначення оптимальних способів діяльності на основі усвідомлення своєї відповідальності за власний вибір, за результати й наслідки їх застосування для існування цивілізації; швидкої адаптації до змінного соціального і техніко-технологічного середовища. Натомість, економічні та соціальні умови, що склалися в сучасному суспільстві, висувають цілком конкретний ряд вимог до фахівця стосовно обсягу знань, навичок та вмінь. До того ж, дані вимоги мобільні й можуть змінюватися відповідно до розвитку виробництва, наявності попиту й пропозиції на фахівця в умовах ринкової економіки.

Якісне засвоєння знань навчальних дисциплін вимагає посилити підготовку студентів з урахуванням вагомих тенденцій розвитку природи і суспільства, досягнень промислового виробництва на основі інтеграції техніко-технологічних знань і умінь, формуючи завдяки цьому технічне мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значне місце відводиться аспектам педагогічної інтеграції в дослідженнях таких вчених як В.І Загвязінський, В.М. Максимова. Захищені дисертаційні дослідження, безпосереднім своїм предметом мають зазначені процеси (М. Н. Берулава, В. Д. Семенов, Л. Д. Федотова та ін). Пильною увагою користується інтегративна тематика у зарубіжних дослідників: російських (В. С. Безрукова, М. К. Чапаєв і ін.), американських (А. Блум, Дж. Брунер, Г. Вінтроп, Р. Гагне, Дж. Розерфорд та ін.), німецьких (Р. Вінкель, Л. Клінберг, А. Коссаковскі та ін.), болгарських (М. Андрєєв, Д. Лазарєв, І. Сантулові ін.), угорських (О. Міхай, А. Хорват та ін).

Різноманітні аспекти підготовки кваліфікованих кадрів розглядались в роботах С. Я. Батишева, В. С. Лєднього, О. М. Коберника, В. К. Сидоренка, Г. В. Терещука, Т. В. Кравченко. Загальним теоретичним питанням організації технологічної підготовки студентів, майбутніх вчителів трудового навчання, на факультетах (інститутах) педагогічних вузів присвячені дослідження багатьох вчених і педагогів-практиків: О. М. Коберника, М. С. Корця, Е. М. Муравйова, А. М. Новікова, В. В. Стешенка, В. К. Сидоренка, Д. О. Тхоржевського, В. В. Юрженка.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що світорозуміння студентів повинно базуватись на знаннях, які інтегрально відображають об'єктивні зв'язки в реальному світі і враховують інформаційну ємність світу, що постійно збільшується. Ефективність засвоєння інформації досягається за умови лише активної діяльності. Водночас, аналіз досліджень, присвячених питанням підготовки студентів педагогічних вузів факультетів (інститутів) підготовки майбутніх вчителів технологій, виявили недостатність розробки питання інтеграції техніко-технологічних знань і умінь майбутніх учителів трудового навчання, і, без-

© Макаренко А.І., 2015

посередньо, опанування студентами на необхідному рівні навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів».

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення експериментальної перевірки впливу інтеграції техніко-технологічних знань і умінь у процесі вивчення виробництва й обробки конструкційних матеріалів на рівень професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. З метою отримання об'єктивних підтверджень про ефективність розробленої нами програми інтегрованої навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів» було проведене експериментальне дослідження, яке складалося з підготовчого процесу, періоду проведення експерименту, аналізу його результатів і формування висновків. Мета експерименту полягала у дослідженні впливу визначених нами педагогічних умов реалізації інтеграції техніко-технологічних знань і умінь (ТТЗУ) до викладання технічних дисциплін на рівень професійної підготовки студентів.

Для досягнення мети експерименту було поставлено такі завдання: перевірити програму інтегрованої навчальної дисципліни на доступність; розробити методику формування інтегрованих знань і умінь студентів про виробництво й обробку конструкційних матеріалів засобами технічних завдань; визначити кінцевий рівень техніко-технологічної підготовки студентів, що навчалися за експериментальною програмою.

Підготовчий період експериментального дослідження полягав у наступному: аналіз науково-методичної літератури з проблем інтеграції та передового педагогічного досвіду створення інтегрованих навчальних курсів, методики викладання технічних дисциплін у вищій школі; наукове обґрунтування змісту та структури інтегрованої навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів»; розробка методики експериментального дослідження впливу інтегрованої навчальної дисципліни на якість техніко-технологічної підготовки студентів; вибір бази експериментального дослідження.

Педагогічний експеримент проводився у три етапи. На етапі аналітично-констатуючого експерименту серед студентів старших курсів стаціонарного відділення було проведено три модульні контролі з різних розділів навчальної дисципліни та підсумковий модульний контроль із її засвоєння. Аналіз результатів тестування показав, що набуті студентами знання виявилися досить низькими (оцінювання знаходитиметься у межах 3,79-4,35 балів).

Після виявлення реального стану було проведено аналітико-пошуковий експеримент, під час якого відбувалася апробація експериментальної програми інтегрованої навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів», спрямований на перевірку доступності її змісту. Завдання експерименту вирішувались шляхом порівняння результатів навчання в експериментальних та контрольних групах. В експериментальних та контрольних групах викладання навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів» проводилось одними викладачами, модулі й теми відповідали змісту діючих навчальних програм.

На третьому етапі проводився формувальний експеримент; систематизувалися, порівнювалися і узагальнювалися результати, отримані в процесі дослідно-експериментальної роботи, формулювалися загальні висновки дослідження, розроблялися методичні рекомендації. При вивченні експериментальних та контрольних груп враховувався показник рівня успішності. Рівень знань студентів визначався на основі аналізу тестових завдань. Для оцінювання знань студентів в процесі дослідно-експериментальної роботи розроблялись системи тестів. Визначення діагностичної цінності розроблюваних тестових завдань здійснювалось за результатами попередніх атестацій. Щоб визначити діагностичну цінність тесту, отримані результати розміщувались у порядку зростання й визначалась медіана результатів. Респонденти, які отримували оцінку нижче медіани: вважались «слабкими», тих, хто одержав оцінку вище медіани: вважали «сильними».

Серед застосовуваних методів педагогічних вимірювань ми обрали саме тест, тому що він забезпечує оцінювання навчальних досягнень студентів за двома напрямами: нормативно-орієнтований – на рівні об'єктивного порівняння результату кожного суб'єкта вимірювання з вимогами до навчання; критеріально-орієнтований – на рівні об'єктивного порівняння результату кожного суб'єкта вимірювання з критеріями засвоєння навчальної дисципліни.

Надійність проведеного тестування або повторюваність (стійкість) його результатів, забезпечувалась правильним обранням інструментарію, його апробацією і логічною досконалістю змісту завдання. Валідність тестування або його відповідність (адекватність) вимогам та меті тестування, є статистичною характеристикою, яка визначає змістовні та функціональні параметри методу вимірювання – відхилення результатів тестування від нормального розподілу, що характеризується асиметрією та ексцесом одержаних даних. Складність тестових завдань нами визначалась емпірично за кількістю правильно чи неправильно даних відповідей, а саме: що більша їх кількість, то вища його складність.

Мета експериментального дослідження полягала у: створенні психолого-педагогічних умов під час формування інтегрованих техніко-технологічних знань і умінь; відборі навчального матеріалу; з'ясуванні рівнів сформованості техніко-технологічних знань і умінь у студентів перших курсів; з'ясуванні типових труднощів у процесі засвоєння інтегрованих техніко-технологічних знань; удосконаленні запропонованої теоретичної моделі інтеграції техніко-технологічних знань і умінь, програми, методичного забезпечення; підвищенні якості навчального процесу, направленого на вирішення проблеми формування техніко-технологічних знань і умінь на засадах інтеграції.

Важливе місце у навчанні виробництву й обробці конструкційних матеріалів займала система контролю, а саме – відвідування й аналіз лекцій, занять. Кваліфікований аналіз лекції або заняття є важливим видом підвищення рівня засвоєння інтегрованих ТТЗУ майбутнього вчителя. У зв'язку з цим були розроблені вимоги до аналізу занять, спираючись на які, можна було визначити шляхи реалізації освітнього і виховного потенціалів програмового матеріалу з виробництва й обробки конструкційних матеріалів:

– правильність поставлення мети і завдань щодо здійснення інтеграції технологічної освіти і виховання студентів на занятті відповідно до змісту програмового матеріалу;

– раціональне використання програмового матеріалу для підвищення рівня інтегрованих техніко-технологічних знань, умінь і навичок студентів;

– підбір і розробка дидактичного матеріалу успішної реалізації завдань політехнічної освіти і виховання студентів;

– необхідність і вмотивованість використання викладачами матеріалів техніко-технологічного характеру з життя держави, області, міста;

– методи і прийоми роботи викладачів щодо засвоєння студентами термінів, визначень, класифікацій, способів виробництва й обробки конструкційних матеріалів;

– використання довідкових даних розвитку виробництва в державі (таблиці, словники, техніко-технологічні і політехнічні довідники, державні стандарти);

– роль і місце наочності й комп'ютеризації на занятті;

– рівень засвоєння студентами знань з про виробництво й обробку конструкційних матеріалів і розвиток техніко-технологічного мислення.

Останню вимогу до аналізу заняття необхідно підкріплювати результатами усної та письмової перевірки знань студентів. Так, наприклад, на заняттях.

Письмові роботи проводилися за трьома варіантами:

I варіант: 1. Що таке конструкційні матеріали? 2. Який зв'язок між технологіями і виробництвом? 3. Які галузі виробництва конструкційних матеріалів функціонують в Україні?

II варіант: 1. Які конструкційні матеріали вважаються неметалевими? 2. Охарактеризуйте економічну ефективність використання конструкційних неметалевих матеріалів. 3. Які види сировини для виробництва конструкційних матеріалів є на території України?

III варіант: 1. Які конструкційні матеріали вважаються композиційними? 2. В чому полягає особливість їх виготовлення? 3. Дайте оцінку енергетичним ресурсам виробництва конструкційних матеріалів?

Короткотривале письмове опитування має достатню діагностичну цінність. Результати наводяться у табл. 1.

Таблиця 1

Діагностична цінність письмових завдань

Показники	Рівні сформованості знань								
	Поняттєвий			Фундаментальний			Прикладний		
№ завдання	1.1	2.1	3.1	1.2	2.2	3.2	1.3	2.3	3.3
Діагностична цінність, %	44	62	83	59	57	82	53	67	73

Джерело: розроблено автором

Аналіз процесу реалізації професійного потенціалу програмового матеріалу на занятті в поєднанні з його кінцевим результатом – знаннями студентів, дозволяє виявити позитивні і негативні аспекти в роботі викладача і внести конкретні рекомендації щодо їх покращення.

Теоретичні дослідження та практичний досвід викладачів технічних дисциплін засвідчують, що суттєвим показником засвоєння знань є уміння зрозуміти сутність поняття та сформувати його визначення. Дане уміння надає можливості студентам підсумувати більш глибокі знання, засвоєні на певному етапі навчання, оскільки створюють основу для отримання поглиблених знань. В процесі формування знань у студентів, особлива увага була зосереджена на умінні формувати визначення, бо основними його критеріями є повнота розкриття змісту поняття. Тому ми вважаємо за доцільне для підсумкового оцінювання застосувати критерій «повнота знань». Під *повнотою знань* І. Я. Лернер розуміє їх об'єм про кожний об'єкт, який вивчається [2, с. 14]. Повнота знань – це відносний критерій, а тому важливо точно визначити його показники.

Під показником повноти техніко-технологічних знань ми розуміємо обсяг знань з навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів»: мінімальний, середній, повний. Оцінювання повноти техніко-технологічних знань проводилась з використанням завдань різної складності на I, II, III рівнях засвоєння (табл. 2).

Таблиця 2

Рівень повноти техніко-технологічних знань студентів з «Виробництва й обробки конструкційних матеріалів»

Вузівський компонент дисципліни	Кількість піддослідних (у %)					
	мінімальний		середній		повний	
	Експ. групи	Контр. групи	Експ. групи	Контр. групи	Експ. групи	Контр. групи
«Технологія виробництва конструкційних матеріалів»	12	19	37	41	51	40
«Обробка конструкційних матеріалів»	14	20	37	38	49	42
Середнє значення показників	13	19,5	37	39,5	50	41

Джерело: розроблено автором

Більшість студентів експериментальних груп правильно усвідомлює багатогранність зв'язків в техніко-технологічних поняттях та розкриває їх сутність у логічній послідовності. Студенти контрольних груп у своїх відповідях часто називали не всі елементи техніко-технологічних понять, давали неповні визначення, не розуміли їх цілісності та системності, і в цілому показали нижчі результати навчання.

За результатами експериментальної роботи було встановлено три рівні сформованості техніко-технологічних знань і умінь: I рівень – матеріал засвоєно у повному обсязі (90-100 балів) (A); II рівень – матеріал засвоєно у достатньому обсязі (60-89 балів) (B – C – D – E); III рівень – матеріал засвоєно не у повному обсязі (1-59 балів) (FX – F).

Для визначення динаміки рівнів сформованості ТТЗУ було проведено контрольні зрізи на початкових (I-II), проміжних (III-IV) і заключних (V-VI) етапах практичної реалізації запропонованої послідовності інтеграції знань і умінь. Відповідно до рівнів сформованості ТТЗУ одержані результати наведено у табл. 3 та діаграмі 1.

Таблиця 3

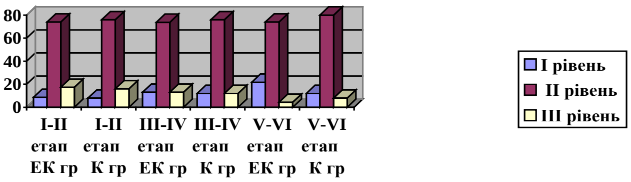
Динаміка рівнів сформованості техніко-технологічних знань і умінь

Рівень сформованості	I-II етапи		III-IV етапи		V-VI етапи	
	Експериментальні групи (у %)	Контрольні групи (у %)	Експериментальні групи (у %)	Контрольні групи (у %)	Експериментальні групи (у %)	Контрольні групи (у%)
I	8,6	8,0	13,1	12,0	21,7	12,0
II	74,0	76,0	73,8	76,0	74,0	80,0
III	17,4	16	13,1	12,0	4,3	8,0

Джерело: розроблено автором

Наведені у таблиці 3 дані дають підстави зробити висновок, що у студентів експериментальних груп рівень сформованості ТТЗУ значно вищий, ніж у студентів контрольних груп.

Діаграма 1



Динаміка рівнів сформованості техніко-технологічних знань і умінь

Джерело: розроблено автором

Для визначення ефективності методики формуючого експерименту було застосовано компонентний аналіз сформованих у студентів знань. Показниками було обрано: P_1 – повноту, P_2 – точність, P_3 – системність, P_4 – уміння переносу. Оцінка проводилась за національною 5-бальною шкалою, адаптованою до шкали ECTS та шкалою університету.

Для порівняння дисперсій S_1^2 і S_2^2 двох сукупностей показників експериментальних і контрольних груп, було застосовано критерій F Фішера [1, с. 117]. За допомогою t-критерію за таблицею розподілу Стьюдента [1, с. 327] ми прийшли до висновку про не випадковість отриманих результатів: за всіма показниками (P_1, P_2, P_3 і P_4) експериментальна методика виявилась ефективнішою за контрольну.

Висновки і пропозиції. Отже, є всі підстави стверджувати, що педагогічні технології, спрямовані на забезпечення виробничої (техніко-технологічної), а загалом професійної підготовки студентів, покликані: створювати у студентів розуміння важливості їх професії, впевненість у своїх силах, врахування результатів індивідуальної творчої діяльності, порівняння нових успіхів з минулими успіхами, а не порівняння себе з іншим; формувати узагальнені поняття, вчити аналізу і синтезу, порівнювати, узагальнювати і систематизувати, а не навчати аналізу сукупності розрізнених фактів; розвивати у студентів цілісне бачення світу і ролі людини в цьому світі, перетворення всієї одержуваної інформації в особистісно значиму для кожного студента.

Результати засвоєння, які вказують на дійсність знань, характеризуються оперативністю, глибиною, гнучкістю (середній і високий рівень оперативності показали 85% опитуваних, глибокі знання продемонстрували більше 60%; високий рівень гнучкості – 40% студентів), корелюються з відгуками випускників, які працюють за фахом. Вони підтверджують, що пропонована навчальна дисципліна дозволяє розв'язати задачу підготовки майбутнього вчителя до практичної професійної діяльності.

Результати дослідно-експериментальної роботи підтверджують явні переваги інтегрованої навчальної дисципліни «Виробництво й обробка конструкційних матеріалів» над традиційною системою викладання технічних дисциплін. Кількісні показники результатів експериментальної роботи показали, що розроблена навчальна дисципліна є доступною для студентів і дозволяє забезпечити належний рівень професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Список літератури:

1. Жлуктенко В. І. Теорія ймовірностей і математична статистика: навч. метод. посібник: У 2-х ч. – Ч. ІІ. Математична статистика. / Жлуктенко В. І., Наконечний С. І., Савіна С. С. – К.: КНЕУ, 2001. – 336 с.
2. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 47 с.

Макаренко А.И.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОВЕРКА ВЛИЯНИЯ ИНТЕГРАЦИИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

Аннотация
В статье обосновано программу и методику эксперимента. Приведены цели и задачи исследования. Анализируются результаты эксперимента. Определена сущность основных показателей, критериев, раскрывающих эффективность модели интеграции технико-технологических знаний и умений будущих учителей трудового обучения в процессе изучения производства и обработки конструкционных материалов. Подано подтверждение об эффективности авторской программы и методики обучения интегрированной учебной дисциплины в процессе профессиональной подготовки будущих учителей трудового обучения (технологии).
Ключевые слова: тестовые задания, учебный эксперимент, показатель полноты технико-технологических знаний и умений, уровни усвоения технико-технологических знаний и умений.

Makarenko A.I.
National Pedagogical Dragomanov University

EXPERIMENTAL RESEARCH TESTING THE IMPACT OF INTEGRATION AS A MEANS OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS

Summary
In the article the program and experimental methods. Shows the purpose, objectives of the study. The results of the experiment. The essence of the main indicators of criteria that reveal the efficiency of the model integration of technical and technological knowledge and skills of future labor training teachers in the process of production and processing of structural materials. Posted confirmation of the effectiveness of the author-programs and teaching methods integrated discipline in the training of future teachers of labor studies (technology).
Keywords: tests, educational experiment, the rate of complete technical and technological knowledge and skills at mastering the technical and technological knowledge and skills.

УДК 378.016:811.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Максимова О.Г.
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева

Рассмотрены теоретические основы формирования у будущих учителей лингвистической мобильности в условиях современного вуза. Показана необходимость осуществления данного процесса с позиции требований личностно-деятельностного подхода. Спроектирована модель системы формирования у будущих учителей лингвистической мобильности. Выявлены основные критерии и показатели эффективного формирования у будущих учителей лингвистической мобильности в условиях современного вуза. Определены педагогические условия успешного формирования у будущих учителей лингвистической мобильности в педагогическом вузе.

Ключевые слова: лингвистическая мобильность, учителя, формирование, критерии и показатели, педагогические условия, система, модель.

Постановка проблемы. В условиях модернизации системы высшего профессионального образования одним из важных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей является формирование их лингвистической мобильности. В условиях усиления международных контактов и интеграционных процессов, развития туризма и установления значительного числа личных контактов людей знание родного и иностранного языка, лингвистическая мобильность становится важной государственной и педагогической задачей, реализация которой вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания и технологии обучения языкам будущих специалистов, формирования у них лингвистической компетенции в соответствии с современными требованиями общества Личностно-ориентированная языковая политика членов мирового сообщества в отношении овладения современной молодежью родным и иностранным языками предполагает создание условий для повышения их статуса в обществе как средства межкультурного общения людей, взаимодействия стран в духе диалога культур в рамках установившихся межэтнических отношений и т.п.

Построение в нашей стране открытого общества и создание в новых социально-экономических условиях широких возможностей общения с представителями других этносов и народов, актуализировали проблему формирования лингвистической мобильности у будущих специалистов и определили в качестве основной, во всех без исключения учебных заведениях России, задачу, связанную с формированием у студентов лингвистической компетенции. Усиление роли иностранного и родного языков в системе профессиональной подготовки будущих специалистов вызвало необходимость смещения акцентов и в подготовке будущих учителей.

Перед педагогическими вузами страны встала проблема – приведение теории и методики преподавания иностранного и родного языков в соответствие с современным уровнем развития лингвистики и мирового сообщества.

Вместе с тем, как показывают результаты исследований ученых и практика, выпускники педагогических вузов не имеют достаточного уровня сформированности лингвистической мобильности; вызывает озабоченность неравномерность сформированности её жизненно и профессионально важных компонентов (когнитивного, коммуникативного и личностного), отвечающих за успешность профессиональной деятельности в межкультурном аспекте.

Доказательство тому – испытание чувства беспомощности значительного числа учителей в условиях реального межкультурного общения с представителями других народов, неумение быстро адаптироваться к условиям жизнедеятельности в иноязычной среде, неспособность устанавливать правильные взаимоотношения с представителями другой культуры и не родного языка, отсутствие умений и навыков свободного владения устной и письменной речью, в т.ч. и на иностранном языке и др.

Анализ последних исследований и публикаций. Значительный вклад в исследование проблемы интеграции компонентов лингвистической компетенции в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов внесли И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородцева, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, и др.

Вопросам совершенствования профессионально-иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов посвящены работы таких ученых, как: И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Л.Б. Кузнецова, Р.П. Мильруд, Н.А. Мыльцева, Н.В. Патяева, О.И. Сафроненко, С.А. Сучкова, П.В. Сысоев, T. Dudley-Evans, T. Hutchinson, D. Nunan, M. Van Naerssen, A. Waters и др.

Как считает Е.Б. Михайлова, в системе высшего профессионального образования учебная дисциплина «Иностранный язык» должна преподаваться в контексте будущей профессиональной деятельности, а рост уровня владения изучаемым языком должен происходить во многом благодаря осознанию студентами собственных потребностей как в его знании в настоящем, так и в использовании в будущем. При этом, по её мнению, в обучении иностранному языку приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном и профессиональном контексте, автономности и гуманизации обучения. Мы считаем, что обучение должно быть личностно-ориентированным, предполагающим индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, и склонностей [11].

По мнению ученых, осуществлявших поиск оптимальных путей модернизации системы высшего профессионального образования (В.И. Андреев, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, О.Б. Томилин, А.В. Хуторской и др.), важным средством формирования у студентов педагогического вуза лингвистической мобильности является осуществление его с позиций личностно- деятельностного подхода.

Как считает Н.В. Ерохова, а мы разделяем её точку зрения, изучение индивидуальных особен-

© Максимова О.Г., 2015

ностей студента и выявление форм и методов педагогического воздействия с учетом индивидуально-личностных особенностей являются важными факторами реализации данного подхода к организации учебного процесса на занятиях по родному или иностранному языку [4].

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Сущность понятия «лингвистическая мобильность» в общем его значении состоит в том, что оно характеризует человека, знающего как говорить и писать, используя потенциал родного или иностранного языков, это способность человека свободно «перемещаться» и быстро адаптироваться в когнитивном и коммуникативном лингвистическом (языковом) пространстве, это результат осмысления человеком речевого опыта. Несмотря на актуальность данной проблемы до сих пор теоретические основы формирования лингвистической мобильности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, вопросы определения факторов, положительно влияющих на эффективность её формирования у студентов педвуза не получили должного внимания в педагогической науке и вузовской практике. Таким образом, мы имеем противоречие между недостаточной сформированностью у выпускников педвуза лингвистической мобильности и неразработанностью теоретико-методологических основ её формирования у студентов высшей педагогической школы, которое позволило нам сформулировать основную проблему исследования: каковы теоретические основы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей на основе личностно-деятельностного подхода?

Цель статьи. Основной целью данной работы является рассмотрение теоретических основ процесса формирования лингвистической мобильности у будущих учителей на основе личностно-деятельностного подхода.

Изложение основного материала. Анализ результатов исследований ученых и наше собственное исследование показали, что важным фактором совершенствования процесса формирования лингвистической мобильности будущих учителей является использование потенциала личностно-деятельностного подхода, в основе которого лежат следующие исходные положения: представление процесса обучения как совместной деятельности; концепция сознательного научения; личность как субъект деятельности и общения; гуманистический принцип отношения к студенту, определяющий характер педагогического процесса. Эти положения определяют систему принципов организации обучения: центрированность на личности студента; организация предметного содержания учебного материала; организация обучения как субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и обучающегося, выражающего гуманистическое отношение к студенту и др.

Деятельностный компонент в контексте данного подхода предполагает, что студент в педагогическом процессе рассматривается как субъект познавательной деятельности, в которой расширяются его знания, умения и навыки, формируются личностные и профессионально значимые качества; включение студентов в разнообразную учебную и общественно-полезную деятельность – наиболее эффективное средство профессиональной подготовки. В свете этих идей, педагогический процесс, организуемый в рамках современного вуза, должен мотивировать студентов на осознанное и активное участие в процессе познания.

Личностный компонент означает, что в центре учебно-воспитательного процесса находится сам студент как активно-познающая личность. Организация профессиональной подготовки на основе этого подхода означает, что все организационные и методические вопросы должны преломляться через призму личности студента. Тем самым происходит не только овладение студентом знаниями, но и идет дальнейшее формирование личности будущего учителя.

С позиции личностно-деятельностного подхода профессиональное становление и личностное развитие будущего педагога осуществляются по трем основным направлениям, определяющим задачи процесса обучения. Первое направление – это формирование познавательной сферы. Второе – развитие профессионально важных качеств личности. Третье – создание условий для выработки умений и навыков, соответствующих требованиям будущей профессии. Эти направления определяют цель и задачи, решаемые в ходе изучения различных учебных дисциплин.

Для совершенствования работы вуза по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности, на наш взгляд, необходимо: развить у студентов положительную мотивацию к данному процессу и сформировать у них активную позицию; спроектировать и реализовать в условиях высшей школы модель системы формирования лингвистической мобильности у будущих учителей; оптимально использовать потенциал учебного процесса и внеаудиторной работы, а также содержание материала всех учебных дисциплин; определить критерии и показатели её эффективности; создать соответствующие педагогические условия для её успешного функционирования в современном вузе.

Так, для развития у студентов положительной мотивации к процессу формирования у них лингвистической мобильности, их активной позиции в этом процессе, на наш взгляд, необходимо:

- сформировать у них осознанное понимание роли родного и иностранного языков в развитии личности будущего учителя и в подготовке к профессиональной деятельности;
- вооружить студентов научно-практическими основами лингвистической культуры и коммуникативной деятельности, в т.ч. и с представителями иноязычной культуры;
- сформировать у них комплекс умений и навыков, обеспечивающих развитие психических качеств, способностей и свойств личности, лежащих в основе лингвистической мобильности, а также дальнейшее самосовершенствование и саморазвитие в этом направлении;
- создать оптимальные условия для успешной реализации задач социально-профессиональной деятельности после окончания вуза;
- сформировать опыт использования родного и иностранного языков в процессе общения с носителями родного языка или иностранного.

Многолетний опыт работы в высшей педагогической школе убеждает нас в том, что совершенствование работы по формированию лингвистической мобильности возможно лишь при оптимальном использовании потенциала учебного процесса и внеаудиторной работы, а также содержание материала всех учебных дисциплин. Однако значительную роль здесь может сыграть правильно организованный учебный процесс на занятиях по родному и иностранному языку и внеаудиторная работа со студентами, проводимая преподавателями соответствующих кафедр вуза.

Важными факторами реализации всех вышеперечисленных задач являются: разработка содержа-

ния учебных занятий по родному и иностранному языкам (с точки зрения его инновационности, вариативности, профессионально-прикладной и личностной ориентированности); установление межпредметных связей; широкое использование активных и интерактивных методов обучения, современных образовательных технологий на учебных занятиях; систематическое изучение уровня сформированности лингвистической мобильности у студентов и т.д.

Использование основных теоретических положений системного подхода позволяет рассмотреть основные компоненты процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности не изолированно, а во взаимосвязи с другими,, а также создаёт благоприятные условия для выявления общих системных свойств и качественных характеристик отдельных компонентов (теоретического, практического и личностного), составляющих данный процесс как педагогическую систему. В разное время большое внимание раскрытию сущности и содержания системного подхода уделяли В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.А. Лекторский, О.Г. Максимова, В.Н. Садовский, Ю.П. Сокольников, Р.И. Фейджин, А.Д. Холл, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др. Проведенные учеными исследования в русле системного подхода позволили им выявить, что система характеризуется целым рядом особенностей (целостностью, структурностью, иерархичностью, взаимозависимостью системы и среды, множественностью описаний), которые необходимо учитывать в процессе формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в ходе профессиональной подготовки.

Как у любой педагогической системы, основными её компонентами должны стать: цель, задачи, закономерности, принципы, основные направления деятельности, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства и результат.

Главным и интегрирующим компонентом спроектированной нами модели стала цель – эффективное формирование лингвистической мобильности будущих учителей в условиях высшего профессионального образования, конкретизированная целым рядом педагогических задач, а именно:

- овладение студентами педагогического вуза знаниями филологического содержания (в нашем случае – иностранного языка) и психологическими основами, необходимыми для успешного выполнения основных профессиональных функций и общения с носителями иностранных языков после окончания вуза;
- осознание ими роли международных связей в развитии общества, социально-экономических аспектов международной деятельности в условиях вступления России в ВТО и установления личных контактов с представителями иноязычных народов и этносов основных направлений деятельности государства по укреплению международных связей и т.д.;
- формирование лингвистического мышления и готовности осуществлять коммуникативную деятельность с представителями других народностей России и зарубежных стран, проводить различного рода операции, связанные с осуществлением умственной деятельности в процессе общения с носителями иностранного языка;
- выработка у них соответствующих умений и навыков: осуществлять должным образом деловое общение на иностранном и родном языках в ходе социально-профессиональной деятельности;
- формирование в процессе изучения иностранных родного языков профессионально значимых качеств современного педагога (настойчивость, деловитость, коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, готовность к общению на иностранном языке и т.д.).

Среди всех закономерностей, как объективно существующих связей между педагогическими явлениями мы, вслед за Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым, выделили следующие:

1) закономерности, обусловленные социальными условиями (зависимость воспитания и обучения студентов от конкретных исторических условий, потребностей общества, уровня развития экономики, национально-культурных особенностей и др.);

2) закономерности, обусловленные самой природой человека (формирование личности будущего специалиста, его подготовка к профессиональной деятельности находятся в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей студентов);

3) закономерности, обусловленные сущностью педагогического процесса, организуемого в условиях современного вуза (процесс обучения и процесс воспитания, образования и развития личности находятся в тесном взаимодействии и зависимости друг от друга; взаимосвязь студенческого коллектива и конкретной личности; взаимосвязь задач, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания и др.) [8, с. 42].

Как показали исследования ученых, исходными положениями, определяющие содержание и характер сотрудничества преподавателей и студентов в процессе формирования лингвистической мобильности у будущего учителя, могут стать следующие принципы: системности и последовательности, культуросообразности, гуманизации, сознательности, и активности, оптимального сочетания форм, методов и средств, а также принцип сотрудничества субъектов педагогического процесса и др. [9; 13; 14].

Изучение научной литературы [2; 3; 5; 11], опыта вузов России по данному направлению и многолетний личный опыт работы в качестве преподавателя высшей школы, содержание работы высшей школы по формированию лингвистической мобильности у будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки включает в себя теоретическую подготовку, практическую подготовку и личностную подготовку.

Теоретическая подготовка направлена на вооружение будущих учителей специальными знаниями, практическая подготовка – на выработку у них соответствующих умений и навыков; личностная подготовка – на формирование профессионально значимых качеств современного педагога.

Рассматривая содержание работы высшей школы по формированию у будущих учителей лингвистической мобильности, мы опирались на требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», а также на рабочие программы дисциплин всех блоков учебного плана историко-филологического факультета, факультета иностранных языков и факультета управления. Тщательное изучение этих основополагающих документов показало, что овладение будущими учителями глубокими фундаментальными знаниями по всем учебным дисциплинам создает благоприятные условия для подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности, в т.ч. и к взаимодействию с представителями других культур, традиций и языков. Значительное место в подготовке студенческой молодежи к активному участию в межнациональном общении, в т.ч. и с носителями иностранных языков принадлежит гуманитарным

дисциплинам и, прежде всего изучению иностранных и родного языков.

Важную роль в системе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности играет специальный курс «Роль иностранного и родного языков в современном обществе и социально-профессиональной деятельности педагога», изучаемый в объеме 72 часов студентами 3-го курса неязыковых факультетов педвуза. По окончании изучения ими данного спецкурса у студентов должно сформироваться представление о социально-психологических аспектах деятельности современного учителя; о сущности и специфике коммуникативных процессов в современных условиях, о роли иностранного и родного языков в жизни людей и установлении различных межнациональных и международных контактов; о психологических механизмах, способствующих успешному межнациональному и международному сотрудничеству; о национальных особенностях делового общения в различных странах и т.д. Кроме того, каждый студент должен овладеть знаниями одного из иностранных языков, а также уметь применять эти знания в своей социально-профессиональной деятельности.

Одним из компонентов системы формирования лингвистической мобильности будущих учителей являются формы организации учебного процесса и внеаудиторной работы со студентами, а именно: лекции, практические и семинарские занятия, коллоквиумы, конференции, консультации, учебные экскурсии, диспуты, круглые столы, тренинги, устные журналы, НИРС, курсовые и дипломные работы, различные виды педагогической практики и др.

В системе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности большое значение имеет правильно подобранные методы обучения и воспитания. В настоящее время традиционно в учебном процессе высшей школы используются: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, метод проблемного изложения, исследовательский и др. и во внеаудиторной работе: методы формирования сознания: рассказ, беседа, диспут, пример и т.д.; методы организации деятельности формирования опыта общественного поведения: приучение, упражнение, требование, поручение, создание воспитывающих ситуаций; методы стимулирования поведения и деятельности: поощрение, наказание, соревнование).

В целях повышения уровня сформированности у выпускника педагогического вуза лингвистической мобильности, как показало наше исследование, можно широко использовать потенциал следующих средств: учебные планы и программы; учебники и учебные пособия; оборудование учебных аудиторий; ТСО; Интернет и компьютерные классы; потенциал образовательных учреждений, а также высококвалифицированных в области родного и иностранных языков.

Показателем эффективности предложенной нами модели и апробированной в ходе исследования в педагогическом процессе высшей школы является высокий уровень сформированности у выпускников педагогического вуза лингвистической мобильности.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что качество и уровень её сформированности у будущего учителя характеризуются следующими основными критериями и показателями: когнитивный критерий (показатели: владение студентом знаниями основ науки о языке, его роли в жизни человека и общества; усвоение им комплекса лингвистических понятий; наличие представления о том, как родной или иностранный язык устроен, что и как в нём изменяется и т.п.; знание истории науки о языке и её выдающихся представителях; усвоение им комплекса лингвистических понятий и др.); деятельностный критерий (показатели: наличие у будущего педагога умений и навыков использования языка в процессе общения с представителями своей и иноязычной культур, свободное владение им письменной и устной речью и др.); коммуникативный критерий (показатели: готовность и способность вступать в контакты с различными людьми, расширять круг общения, использовать свои способности к ясному и доступному изложению мысли в целях воздействия на собеседника и достижения поставленных задач; осуществлять профессиональную переписку и электронные коммуникации; умение публично выступать на семинарах и делать доклады на практических занятиях; стремится к контактам с иностранными партнерами); личностный критерий (показатели: знание сущности и содержания понятий «гуманизм» и «толерантность», осознает их ценность, руководствуется принципами гуманизма в ходе профессиональной подготовки и готов использовать их в будущей профессиональной деятельности; способен ставить перед собой четкие цели, связанные с овладением родного и иностранного языков и предпринимать необходимые усилия для их достижения; владеет приемами работы над собой в целях самосовершенствования своих личностных качеств и повышения уровня лингвистической мобильности, испытывает потребность интенсивно работать для решения поставленных учебных и квазипрофессиональных задач на занятиях по изучению родного и иностранного языков; осознаёт ценности тех или иных стратегий коммуникативного поведения в определенных ситуациях).

Основными педагогическими условиями, обеспечивающими повышение эффективности процесса формирования у будущих учителей лингвистической мобильности являются: осуществление процесса формирования лингвистической мобильности у будущих педагогов на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов; учебно-исследовательский характер построения учебного процесса; учет специфики содержания профессиональной деятельности учителя в процессе формирования у будущих учителей лингвистической мобильности; организация УИРС, НИРС и педагогической практики в тесном контексте позволяющих воссоздать реальную педагогическую ситуацию, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности; систематическая диагностика уровня сформированности у студентов педагогического вуза лингвистической мобильности и соотношение ее результатов с требованиями профессии учителя к выпускникам педвуза и др.

Как показали результаты нашего исследования, внедрение в педагогический процесс высшей школы спроектированной нами модели и создание соответствующих педагогических условий для её эффективного функционирования позволит улучшить качество профессиональной подготовки будущих учителей в целом, в том числе и подготовки будущих специалистов сферы образования к межкультурному иноязычному общению и коммуникативной деятельности с использованием потенциала иностранного и родного языков.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил констатировать положительные изменения в показателях уровня сформированности у будущих педагогов лингвистической мобильности в конце эксперимента. Так, в начале эксперимента

низкий уровень сформированности лингвистической мобильности у студентов педвуза диагностирован у 18, 6% в ЭГ и 26,4% в КГ. По завершении опытно-экспериментального исследования лишь у 6,8% студентов ЭГ наблюдался низкий уровень сформированности лингвистической мобильности. В КГ показатель уровня её сформированности уменьшился на 8,2%. Показатель среднего уровня сформированности у будущих учителей лингвистической мобильности в ЭГ снизился с 62,4% до 42,8%, в КГ – увеличился с 62,6% – до 68,4%. Количество студентов ЭГ, обладающих высоким уровнем сформированности лингвистической мобильности, выросло с 19,0% до 50,4%, в КГ – с 11,0% до 23,4%.

Выводы и предложения. Анализ научной литературы, многолетний опыт работы в педагогическом вузе и экспериментальное исследование позволили нам сделать вывод о необходимости совершенствования процесса формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в условиях модернизации системы высшего профессионального образования. Одним из основных факторов эффективного формирования лингвистической мобильности у будущих учителей является осуществление данного процесса с позиции личностно-деятельностного подхода.

Статья не претендует на всестороннее раскрытие теоретических основ формирования лингвистической мобильности у будущих учителей в условиях современной высшей педагогической школы. Перспективным направлением дальнейшего исследования данной проблемы может быть рассмотрение технологии реализации предложенных нами педагогических условий и специфики организации данного процесса на занятиях по родному или иностранному языкам.

Список литературы:

1. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М.: Мысль, 1970. – С. 7-48.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 146 с.
3. Вихляева Л.С. Педагогические условия развития коммуникативных способностей будущих менеджеров в условиях высшей школы: дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Л.С. Вихляева. – Йошкар-Ола, 2011. – 246 с.
4. Ерохова Н.В. Формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к физической культуре при индивидуально-дифференцированном подходе: автореф...канд. дис. по специальности – 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н.В. Ерохова. – М., 2010. – 24 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–37.
6. Кан-Калик В.А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе / В.А. Кан-Калик // Формирование личности специалиста в вузе. – Грозный, 1980. – С. 5-13.
7. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалёв. – М.: Педагогика, 1988. – 124 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
9. Кручинина Г.А. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении / Г.А. Кручинина, Н.В. Патяева. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2008. – 125 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: автореф....канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Е.Б. Михайлова. – Нижний Новгород. – 2012. – 24 с.
12. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: автореф. ...д-ра психол. н. / Ю.М. Орлов. – М., 1984. – 43 с.
13. Педагогика и психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
14. Пучкова Ю.Л. Формирование социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса в условиях высшего профессионального образования: автореф. .... канд. пед. наук (13.00.08) / Ю.Л. Пучкова. – Йошкар-Ола, 2011. – 24 с.

Maximova O.G.
Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev

THE FORMATION OF LINGUISTIC MOBILITY OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF PERSONAL-ACTIVE APPROACH

Summary
The theoretical basis for the formation of future teachers of linguistic mobility in the modern university. The necessity of implementation of the process from the perspective of the requirements of personality-active approach. Designed model of the formation of future teachers of linguistic mobility. The basic criteria and indicators of effective formation of future teachers of linguistic mobility in the modern university. The pedagogical conditions for the successful formation of future teachers of linguistic mobility in pedagogical high school.
Keywords: linguistic mobility, teacher, formation, criteria and indicators, pedagogical conditions, the system model.

УДК 378.1:614.8

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ

Малинівська Л.І.
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Досліджено теоретичні питання та педагогічні умови формування культури безпечної поведінки у студентів. Виокремлено чотири етапи формування безпечної поведінки. Для реалізації формування культури безпечної поведінки запропоновано технологію підготовки вчителів, яка передбачає реалізацію ціле-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-оцінного та результативного компонентів.
Ключові слова: поведінка, культура, безпечна поведінка, вольова сфера, безпека життєдіяльності, цивільний захист

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів системи освіти визначено необхідність формування безпечної поведінки підростаючого покоління, навичок поведінки в небезпечних ситуаціях різного походження, стійкої мотивації щодо безпечної життєдіяльності та здорового способу життя, згідно із законами.

В умовах нестабільності соціально-економічного і політичного життя країни відбувається стійка тенденція до показників здоров'я дітей. Тому перед навчальними загальноосвітніми закладами виник цілий комплекс нових завдань, що вимагають конкретних і негайних рішень. Найважливішою із них є розробка методичних підходів до формування у дітей звичок здорового способу життя.

Актуальність проблеми також підтверджуються державними документами про освіту (закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти, закон України про загальну середню освіту, Концепція національного виховання, Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі). Ці документи орієнтують освітньо-виховний процес на здійснення підготовки людини до життя в суспільстві на засадах гуманізму й толерантності, а також підтверджують важливе значення всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Аналіз літературних джерел. Методику навчання основам безпечної життєдіяльності розглянуто в дослідженнях С.П. Гвоздій, Л.Г. Горяної, О.В. Жабокрицької, В.В. Нестеренко, Л.А. Сидорчук та ін. Відповідні проблеми знайшли відображення в педагогічних працях видатних учених світового значення (О. Декролі, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Г. Лай, Е. Менман та ін.) та вітчизняних педагогів (К.Н. Вентцель, М.О. Корф, П.Ф. Лесгафт, М.І. Пирогов та ін.).

Окремі теоретичні та методологічні питання з формування основ безпечної життєдіяльності відображено в працях В.І. Бабич, М.Р. Батіщевої, Р.Ю. Васильєвої, С.П. Гвоздій, О.В. Жабокрицької, Г.І. Лук'яненко, Т.А. Пєтухової, О.В. Пуляк, Л.Є. Пундик, Є.Р. Чернишова, Є.В. Яковенка-Глушенкова.

Ряд дослідників виокремлює чотири етапи у формуванні безпечної поведінки. Першим етапом формування є ознайомлення із загальними нормами, алгоритмами, правилами безпечної поведінки. Студент має знати як потрібно себе поводити в надзвичайних ситуаціях і чому саме так. Другий етап – етап формування ставлень. Вчителю необхідно викликати позитивне ставлення студентів до норм і правил безпечної життєдіяльності, сприяти готовності сприйняти їх як значущі для себе. Третій етап – етап формування поглядів і переконань. Цей етап характеризується сприйняттям і перетворенням норм, правил безпеки, алгоритмів дій в особисте надбання. Четвертий етап передбачає формування спрямованості особистості [3, с. 69].

Мета: теоретично обґрунтувати, розкрити педагогічні умови формування культури безпечної поведінки у студентів.

Виклад основного матеріалу. Формування безпечної життєдіяльності в умовах навчального закладу є процесом комплексним і повинно відбуватися поетапно, охоплюючи всі періоди. Пов'язані в єдину систему окремі знання, уміння та навички спроможні забезпечити готовність до збереження життя в ХХІ ст. Ця готовність змогу забезпечити свою безпеку та побудувати свою життєдіяльність з позиції безпеки суспільства.

Під час формування безпечної поведінки, вчитель не повинен забувати про шкільну періодизацією, щоб можна було визначити особливості підготовки до безпечної життєдіяльності на кожному етапі розвитку за структурними компонентами: мотиваційно-вольовим, змістовним, операційним. Потрібно створювати для студентів формування вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості, самоконтролю). Також формувати логічну пам'ять, на основі якої, стає можливим засвоєння як теоретичних знань, так і практичних умінь та навичок – складових змістовного й операційного компонентів готовності, що виявляється у формуванні ставлення до себе, свого життя як до чогось унікального, неповторного; набуття уявлень, умінь і навичок із збереження і зміцнення здоров'я, пожежної й дорожньої безпеки, правил поведінки в побуті, на вулиці, щоб запобігти отриманню побутових травм і зберегти життя. Вчитель формує готовність до безпечної життєдіяльності, оскільки відбувається засвоєння найважливішої інформації, пов'язаної із забезпеченням власної безпеки, визначаються фундаментальні життєві принципи, відбувається інтенсивна робота над формуванням своєї особистості, виробляється індивідуальний стиль поведінки, розвивається критичність мислення, інтенсивно формується здатність до самопізнання і самосвідомості. Тобто мається основа для формування всіх компонентів готовності до безпечної життєдіяльності.

Безпечна поведінка формується на основі педагогічних умов:

- глибоке і всебічне знання особистості та виявлення його здібностей і нахилів, звичок поведінки і захоплень на всіх етапах його розвитку;
- запобігання негативних явищ, а не боротьба з їх наслідками;
- сформованість мотиваційно-потребової сфери особистості у збагаченні уявлень про безпечну поведінку та усвідомленні правових норм, прийнятих в суспільстві;
- створення безпечних умов середовища в навчально закладі;
- організація культурно-дозвіллєвої діяльності, націленої на закріплення знань, вмінь та навичок безпечної поведінки.

© Малинівська Л.І., 2015

Фундамент безпечної поведінки закладається ще в шкільному віці, що визначає подальший гармонійний розвиток особистості і суспільства в цілому.

Згідно з Постановами Кабінету Міністрів України про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти й Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є формування й у подальшому розвиток здоров'я збережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку культури особистості та готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій і захисту Вітчизни [11; 12].

Провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми належить учителю, який усвідомлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо збереження життя й зміцнення здоров'я, спроможний ефективно сприяти формуванню безпечної поведінки підростаючого покоління.

Як озброїти майбутнього фахівця знаннями щодо загальних закономірностей виникнення небезпек, їх властивостей, наслідків їх впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя людини і середовища її проживання, вміннями, необхідними для розробки та реалізації засобів та заходів здорових і безпечних умов життя і діяльності, бажання і здатності розглядати предмет що вивчається з орієнтацією на школу?

Безпека життєдіяльності є важливою ланка сучасного виховання. Уся робота з навчання безпечної поведінки має вестися з урахуванням трьох головних чинників:

1. Вона не має обмежуватися лише навчанням норм та правил поведінки. Їх треба також навчати обачності, вмінню орієнтуватися та швидко реагувати в екстримальних та надзвичайних ситуаціях.

2. Максимальний ефект досягається, якщо навчально-виховна робота ведеться всесторонньо та з урахуванням особливості психіки, їх підвищеної вразливості.

3. Важливе значення має і психологічна готовність дітей до сприйняття відповідної інформації про небезпеку та до практичних дій у надзвичайних ситуаціях.

Навчальні дисципліни такі як «Безпека життєдіяльності», «Цивільний захист» та інші є нормативними дисциплінами, що включаються в навчальні плани як дисципліни обов'язкового вибору. Мета вивчення дисциплін полягає у набутті студентами компетенції, знань, умінь і навичок для здійснення діяльності з урахуванням ризику природних небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання, а також формування в студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку.

Володіючи знаннями, отриманими під час вивчення даних дисциплін, вчителі в процесі своєї професійної діяльності зможуть не лише сформувати у студентів навички поведінки в небезпечних ситуаціях, а й спрямувати їх до безпечного життя і діяльності.

Процес формування безпечної поведінки відбувається в послідовності певних етапів:

– на першому етапі вчитель повинен ознайомити з небезпеками, що можуть виникати навколо них та з правилами поведінки у різноманітних небезпечних ситуаціях і що головне – їх попередження;

– наступний етап передбачає оволодіння моделями безпечної поведінки, а саме: визначення небезпеки, аналіз її рівня, прийняття рішення відносно алгоритму дій та свідомі дії для її відвертання або зменшення;

– третій етап являє собою удосконалення та створення моделей поведінки з урахуванням власних фізичних, психологічних можливостей, досвіду, вмінь та можливостей зміни умов життєвого середовища.

Для реалізації даного процесу запропоновано технологію підготовки вчителів до формування безпечної поведінки. Вона передбачає реалізацію *цілє-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-оцінного та результативного компонентів.*

Цілє-мотиваційний компонент передбачає орієнтацію на роль та місце навчальної діяльності в процесі формування безпечної поведінки. Зазначений компонент спонукає до оволодіння знаннями і способами діагностики, стимулює вольові зусилля щодо подолання труднощів, що виникають під час навчання.

Операційно-діяльнісний компонент визначає й характеризує основні засоби, форми та методи діяльності як вчителя, так і студента, спрямовані на більш ефективне досягнення мети – забезпечення безпечної поведінки. Серед них тренінгові ігри, ділові ігри, аналіз та вирішення конкретних ситуацій, розв'язання графічних завдань, завдання дослідницького характеру, проекти тощо [3, с. 59].

Контрольно-оцінний компонент характеризує оцінку, контроль, самооцінку і самоконтроль рівня підготовки до визначеної діяльності з метою їх аналізу формування безпечної поведінки. Зміст компоненту включає методи оцінки рівня підготовки до навчальної чи поза навчальної роботи з безпеки життєдіяльності, виявлення недоліків підготовки для подальшої корекції (розв'язування педагогічних задач, графічних задач, анкетування, спостереження, бесіди, тестові завдання).

Результативний компонент зумовлюється рівнем сформованості готовності до формування безпечної поведінки, який проявляється через сукупність розглянутих вище компонентів [8].

Подальше ознайомлення з сучасними технологіями освіти щодо формування безпечної поведінки сприяє становленню їх компетенції.

На думку науковців, однією з ефективних педагогічних технологій є метод проектів. Даний метод являє собою форму навчально-пізнавальної активності, що полягає в мотивованому досягненні свідомо поставленої мети для створення творчих проектів, забезпеченні єдності та наступності всіх аспектів процесу навчання.

Л. В. Тополя характеризує поняття «проект« як прототип, ідеальний образ передбачуваного або можливого об'єкта, стану, у деяких випадках – план, задум якої-небудь дії. Дослідник пояснює проект як об'єднану навчально-пізнавальну творчу діяльність, що мають спільну проблему, мету, способи діяльності, узгодженні методи, спрямовані на досягнення загального результату сумісної діяльності [4].

Провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми належить учителю, який усвідомлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо збереження життя і зміцнення здоров'я, спроможний ефективно сприяти формуванню безпечної поведінки підростаючого покоління.

Таким чином, введення у шкільні навчальні плани курсу «Основи безпеки життєдіяльності» та «Основи здоров'я» дозволило зосередити увагу на підготовці вчителя, що володіє необхідною професійною компетентністю педагогічної діяльності щодо формування безпечної поведінки підлітків [7, 2].

· Водночас аналіз теорії та практики показав, що в дослідженнях, присвячених культурі, корек-

ції безпечної поведінки недостатньо уваги приділяється розкриттю педагогічних умов формування культури безпечної поведінки школярів. Також залишаються маловивченими питання аналізу обставин середовища життєдіяльності дітей, при яких формування культури безпечної поведінки відбувається ефективніше. Кожна з умов, що забезпечує формування культури безпечної поведінки школярів цілком самостійна в силу своєї специфіки та призначення, але свій потенціал вони розкривають найбільш повно лише в сукупності.

Висновок. Таким, чином, підґрунтям для формування безпечної поведінки є система взаємопов'язаних наукових і емпіричних знань, умінь і навичок, що необхідні для формування мотиваційно-вольового, змістовного, операційного компонентів готовності студентів до культури безпечної поведінки.

Список літератури:

1. Неведомська Є. Формула здоров'я: сторінка методиста / Є. Неведомська // Основи здоров'я та фізич. культура. – 2007. – № 5. – С. 20-23.
2. Васильєва Р.Ю. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Підготовка майбутніх вчителів до формування безпечної поведінки підлітків», Житомир-2010. – 21 с.
3. Горащук В.П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В.П. Горащук // Безпека життєдіяльності. – 2005. – № 5. – С. 58–61.
4. Тополя Л.В. Активні форми навчання у вищій школі / Л.В. Тополя // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2006. – № 26. – С. 65–69.
5. Арустамов Е.А. «Безпека життєдіяльності» підручник під ред., Вид-во «Дашков. К» 2001р.
6. Скляр В.Ф. Здоров'я учнів і навчальний процес. – Педагогічна скарбниця Донеччини – 1997 – № 2.
7. Таранова О., Челах Г. Система роботи здоров збереженого навчального процесу. – Завуч – 2008 – № 19-20.
8. Богданова Г. Підготовка вчителів до формування в учнів життєвих навичок / Г. Богданова // Здоров'я та фізична культура. – 2007. – № 9. – С. 6–7.
9. Єресько О. Особливості змісту шкільного предмета «Основи здоров'я» / О. Єресько // Безпека життєдіяльності. – 2005. – № 2. – С. 56-59.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособ. [для учителя] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
11. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» від 20 квітня 2011 р. № 462.
12. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. № 1392.

Малиневская Л.И.
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация
Исследованы теоретические вопросы и педагогические условия формирования культуры безопасного поведения в студентов. Выделены четыре этапа формирования безопасного поведения. Для реализации формирования культуры безопасного поведения предложена технология подготовки учителей, которая предусматривает реализацию мотивационного, содержательного, операционо-деятельностного, контрольно-оценочного и результативного компонентов.
Ключевые слова: поведение, культура, безопасное поведение, волевая сфера, безопасность жизнедеятельности, гражданская защита.

Malinevsky L.I.
Zhytomyr State University named after Ivan Franko

STUDENTS HAVE PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF CULTURE OF SAFE BEHAVIOR

Summary
Theoretical questions and pedagogical terms of forming of culture of safe behavior are investigational for students. Four stages of forming of safe behavior are distinguished. Technology of preparation of teachers, that envisages realization whole-motivational, semantic, offers for realization of forming of culture of safe behavior, operational activity, control-evaluation and effective components.
Keywords: behavior, culture, safe behavior, volitional area, life safety, civil protection.

УДК 378.14

КУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ФАКТОР У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

Малицька О.В.
Бердянський державний педагогічний університет

У поданій статті осмислюється значення і місце культури в освітньому середовищі ВНЗ. Аналізуються сучасні підходи до визначення культурного освітнього простору. Наводиться огляд досліджень, присвячених проблемам створення культурного середовища у ВНЗ. Зроблено висновок, що перспектива розвитку підростаючого покоління, його соціалізація залежить від культурної компетентності та ідентифікації педагога. У статті також розглядаються різні аспекти процесу формування культурної ідентифікації студентів педагогічних університетів, визначаються психолого-педагогічні умови реалізації цього процесу.

Ключові слова: культура, идентифікація, культурна ідентифікація, ціннісні орієнтації, культурне середовище ВНЗ.

Постановка проблеми. Нова соціально-економічна ситуація, яка склалася в Україні, її вихід в європейський та світовий освітній простір, нові реалії життя вимагають зміни пріоритетів і цінностей в усіх сферах життєдіяльності.

Освічена людина сучасного інформаційного суспільства – це не тільки й не стільки «знаюча» людина: культурологічні, національні аспекти в структурі особистості набувають значення пріоритетних. Наша держава потребує нового покоління мислячих людей, творчий потенціал, висока ступінь інформованості й спеціальної підготовки яких базуються на синтезі культури та національної самосвідомості. Культура та освіта мають бути єдиним комплексом, у якому кожен специфічний елемент доповнює й збагачує інші елементи. Це зумовлює нові вимоги до системи освіти, яка має бути спрямована і на формування розвинутого інтелекту, і на розвиток особистісної культури людини.

Сьогоднішні підлітки, молоді люди – це майбутні активні учасники всіх соціальних процесів у суспільстві. Суспільні процеси в Україні розширили можливості молоді щодо культурної ідентифікації й розкрили нові горизонти для формування ціннісних орієнтацій. Засвоюючи стандарти поведінки, молода людина може визначити межі своєї зовнішньої ідентифікації лише в рамках масової культури. Отже, головне завдання, що постає перед державою й українським суспільством, полягає в створенні культурного освітнього середовища для трансляції цінностей загальнолюдської та української національної культури молодому поколінню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осмислення значення й місця культури в житті суспільства й формуванні особистості протягом багатьох століть було актуальною проблемою соціології, історії, педагогіки й інших наук. І. Кант, Г.В.Ф. Гегель, А. Тойнбі, Д. Шпенглер, М. Бердяєв, В. Розанов, М.С. Каган та інші мислителі довели, що культура – це створене людиною матеріальне й духовне середовище її існування, процес і результат буття людини, умова розвитку її творчих здатностей, форма передачі духовного досвіду людства. Системоутворюючою основою культури є її гуманістична основа, що відбиває самобутність й унікальність духовного життя, концентрує ідеали суспільства, визначає зміст і форми людських відносин.

У працях Г. Спенсера, І. Зязюна, В. Семашка обґрунтована соціально-практична природа культури та визначені її функції, серед яких особливе місце посідають виховна й освітня. Психолого-педагогічні основи культуровідповідного розвитку особистості закладені в дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, О. Запорожця, Б. Щербакова, П. Якобсона та інших.

Проблеми формування соціокультурних аспектів особистості були вивчені в роботах Г. Шевченко, Т. Комарової, Т. Ісаєвої та інших дослідників.

Проблеми взаємодії культури та освіти висвітлюють роботи низки вчених: М. Кагана, Н. Киященка, Л. Масол, Г. Шевченко, О. Отич, О. Рудницької, В. Петрушенка, Б. Нєменського.

Значущий доробок у розкриття й реалізацію освітнього потенціалу культури внесли вітчизняні вчені й педагоги (І. Зязюн, В. Семашко, Л. Ніколаєнко, Н. Миропольська, Л. Масол, О. Онищенко, Є. Подольська та інші).

Культурне середовище трактувалося як визначальний фактор у формуванні особистості такими вченими як В. Вернадський, А. Панченко, К. Леві-Стросс, П. Флоренський. Проблеми потенціалу педагогічно організованого культурного середовища вивчалися Б. Асафьєвим, К. Орфом, Р. Штайнером.

Отже низка аспектів проблеми визначення місця культури в житті суспільства й формуванні особистості є достатньо висвітленою в науковій літературі, але ж протиріччя сучасності висувають нові питання на шляху розв'язання цих завдань.

Мета статті. Глибоке протиріччя між потенційними можливостями культури сприяти розвитку творчих початків в людині та вітчизняним рівнем їхньої реалізації обумовили доцільність теоретичного дослідження цієї проблеми. Метою даної статті є розкриття потенціалу культури й умови його реалізації в освітньому просторі педагогічного ВНЗ, які б сприяли гармонізації відносин «людина-суспільство-держава».

Виклад основного матеріалу. Культура у сучасних мистецтвознавчих дослідженнях визначається як ціннісно-змістовний, нормативно-регулятивний і символіко-інформаційний зміст будь-якої сфери суспільно значимої діяльності людини (О. Флієр). Культурну самоідентифікацію особистості можна трактувати як її здатності не тільки усвідомлювати й опановувати загальнолюдські й національні духовні цінності, але й адекватно впроваджувати та реалізовувати їх у повсякденному житті.

Слід визначити особливості культури як соціального механізму, що становлять сутність її потенціалу:

- культура акумулює багатовіковий досвід людства та окремої нації;
- культура формує людину та сприяє розвитку суспільства;
- сформовані культурні норми контролюють якість і кількість одержуваної людиною інформації.

Включення людини в світ культури відбувається протягом всього життя, але способи засвоєння нею

© Малицька О.В., 2015

певних культурних установок специфічні в різні періоди її життя. Засвоєння норм культури відбувається як за допомогою генетично обумовлених аспектів особистості, так і механізмів, набутих у процесі навчання. До факторів, які сприяють рівню засвоювання культурних норм людиною можна віднести силу її внутрішньої мотивації, її взаємодію з певними соціальними групами та інститутами, а також методи виховання й навчання, застосовувані певним суспільством. Співвідношення таких біологічних і соціальних факторів у процесі формування культурної ідентифікації особистості залежить від її віку, індивідуальних якостей, розвиненості, емоційності.

Формування особистості через культурну ідентифікацію – проблема, що становить ядро багатьох педагогічних концепцій. Одним із напрямків педагогіки, що сягає періоду античності є так звана «педагогіка культури».

Творець педагогіки культури німецький мислитель Дільтей вважав, що людину можна пізнати й зрозуміти через культуру, яка задовольняє її духовні потреби. Суть цієї педагогічної концепції полягає в пошуках шляхів формування особистості вихованця з використанням накопичених людством цінностей культури, а ідеал сформованої особистості проявляється в рівні духовної культури й моральності. Найбільш значимою проблемою виховання, відповідно до даної теорії, є формування людської особистості шляхом залучення її до світу цінностей культури, що сприяє забезпеченню збереження її наступності.

У наші час відроджується інтерес до цієї концепції. В сучасному розумінні новою функцією освіти є не просто надання особистості комплексу знань, умінь і навичок, а формування ціннісних орієнтацій. Сучасними вченими культура трактується як головний аспект гуманізації та адекватного розвитку суспільства, а єдино можливим способом впливу на процес формування цінностей особистості визначається цілеспрямована організація духовної діяльності людини, «організація її переживань», як визначив цей процес Б. Нєменський. «Организация физического и умственного труда – условие необходимое, но недостаточное для воспитания всесторонне развитого, культурного, высоконравственного человека, способного в своей дальнейшей жизни и деятельности быть выше эгоистических, мещанских интересов. Организация переживаний – задача на порядок более сложная...» [1, с. 156].

Вбачається, що для створення адекватного формуючого культурного середовища у ВНЗ, яке сприяло б «організації переживань», доцільним є розробка й реалізація методів і прийомів, що ведуть до сенсорного насичення особистості, розвитку здатностей до чуттєво-образного збагнення навколишнього світу, відчуттю внутрішнього зв'язку з ним, до адекватного самовираження й гармонізації власних емоційних станів.

Якості, якими ми зазвичай наділяємо культурну особистість, притаманні не кожній людині. Це свідчить, що такі ідеали не формуються природнім шляхом, без зовнішнього впливу. Присвоєння людиною культурних цінностей є лише потенційною можливістю, яка, на жаль, не завжди реалізується в сучасному суспільстві. Реалізація потенціалу культури, її формування можуть бути успішними лише в умовах цілеспрямованої й педагогічно організованої діяльності всіх соціальних інститутів, і, в першу чергу, школи.

Сфера освіти має змогу цілеспрямовано та послідовно впливати на соціокультурний розвиток людини. Освітні установи, зокрема ВНЗ, є найбільш ефективними суспільними інститутами, в яких процес соціокультурної ідентифікації організується, стає систематичним і набуває творчої спрямованості. Отже, навчальна діяльність виступає певним соціокультурним феноменом, що забезпечує цей процес. При цьому навчальна діяльність не тільки спрямована на трансляцію накопиченого людством досвіду від покоління до покоління, але й забезпечує культурне відновлення, появу нових загальнолюдських та суто національних культурних норм, оскільки зміна самої навчальної діяльності впливає на свідомість і поведінку суб'єктів цього процесу.

Основним акцентом процесу формування майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ має стати усвідомлення своєї ролі в трансляції як загальнолюдської, так і, перш за все, національної культури.

Така спрямованість передбачає перехід особистісного статусу студента з позиції пасивного споживача культурних цінностей у статус соціально-активного співучасника й творця оточуючого культурного життя. Саме активна позиція і є показником справжнього особистісного саморозвитку.

Розв'язання цього завдання можливе за умов удосконалювання системи професійної підготовки майбутніх педагогів: її орієнтацією на розвиток індивідуальності й самостійності студентів, активне залучення їх до педагогічного процесу як суб'єктів освітньо-культурного простору ВНЗ. Навчальна діяльність студентів має сприяти їх культурній ідентифікації, а не тільки забезпечувати її продуктивність, що вимагає формування культури навчальної діяльності як невід'ємної частини загальнокультурного розвитку майбутнього фахівця.

Нагальним завданням сучасної педагогіки визначається всебічне розкриття потенційних можливостей особистості, її індивідуальних особливостей. Це обумовлено спрямованістю освітнього процесу на її проблеми, оскільки для нового суспільства потрібна активна творча особистість як основна рушійна сила суспільства. Сучасна система освіти, що спирається на науково-теоретичну базу формування особистості, для розв'язання зазначеної проблеми широко використовує різноманітні засоби й форми, серед яких культуро відповідний розвиток особистості набуває особливого значення.

Культуро відповідний розвиток можна охарактеризувати такими факторами:

– відповідність освіти культурі певного часу та місця;

– орієнтування людини не тільки на засвоєння вже набутих цінностей культури, але й на «культуротворчість», тобто її відтворення.

У аксіологічному аспекті образи культури виступають як цінності. Потенційно культура являє собою механізм спілкування та впливу на особистість студента, оскільки її образам притаманна єдність почуттєвих і значеннєвих компонентів, а сфера емоційних переживань молодої людини потребує емоційного насичення й підкріплення смисловою основою. Отже, створення атмосфери співтворчості і діалогу особистостей буде доцільним засобом впливу.

Серед умов адекватного освітньо-культурного простору можна визначити низку:

наповнення навчальних програм ціннісним, індивідуально-значимим змістом для студента;

підвищення суб'єктної ролі студента в педагогічній взаємодії;

організація співробітництва й діалогічного спілкування в навчально-виховному процесі.

Для того, щоб реалізовувати реалії сьогодення, спрямованість сучасної освіти має бути не на формування певної системи знань, а, насамперед, системи почуттів. Відтворення буття людини, її

відносин і діяльності в соціумі, природі, духовній сфері – це адекватний зміст освіти. Крім знань і способів діяльності, вбачається, що він має містити досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного відношення. Цілісність картини світу й визначення місця людини в ньому досягається комплексом базової й додаткової освіти на основі єдності змістовної й процесуальної сторін навчання, єдності цілей і цінностей. Це зумовлює необхідність врівноваження та адекватного співвідношення гуманітарної та наукової освіти, науки та мистецтва, навчання та виховання. Звідси – зміна пріоритетів гуманітарної освіти: від трансляції професійних навичок до усвідомленого формування світогляду.

Подібне перевтілення традиційної моделі освіти передбачає набуття вагомості дисциплін, спрямованих на вироблення інтелектуального продукту, який можна визначити як «нове знання». Синтез природничо-наукових і гуманітарних аспектів освіти в цьому процесі можна вважати основним механізмом формування вмінь осмислювати соціокультурну цілісність в історичному вимірі. Розв'язання практичних завдань, пов'язаних із реалізацією такої міждисциплінарної інтеграції утруднюється відсутністю універсального методологічного підходу, який би дозволив подавати зміст всіх навчальних дисциплін у категоріях одиничного й загального.

Сучасні тенденції відновлення освіти характеризуються необхідністю її безперервності. Для сучасної педагогіки характерним є акцентування уваги на проблемах наступності між освітніми ланками.

Наступність в освіті як явищі культури припускає не тільки створення системи безперервної, послідовної й цілісної трансляції культурної спадщини, але й організацію виховання, спрямованого на формування здатностей творчого переосмислення накопиченого соціокультурного досвіду. Тобто наступність можна трактувати як процес і кількісних, і якісних змін. Кількісні зміни передбачають у цьому сенсі передачу, нагромадження та відтворення знань і досвіду, а якісні – їх перетворення та подальше розгортання в інших аспектах. Подібні чинності з інтегрованим продуктом «нове знання» і можна визначити як культурну самоідентифікацію особистості.

Висновки і пропозиції. Соціальним прогресом будь-якої нації є збереження й послідовне збагачення як матеріальних, так і духовних цінностей, які акумулюються в її культурі. Культура є відтворенням рівня розвитку суспільства та його творчих потенцій. Отже нагальним завданням прогресивної держави можна вважати забезпечення сприятливих умов адекватного функціонування культури. Основою для реалізації потенціалу культури має бути освіта, оскільки формування культури буде успішним лише в умовах цілеспрямованої й педагогічно організованої діяльності держави, суспільства, всіх соціальних інститутів. Учитель – це та ланка, що є провідною для підтримання функціонування культури як найбільш ефективного механізму впливу на процеси ідентифікації особистості.

Отже, провідними цілями навчально-виховного процесу сучасної вищої школи є опанування особистістю культуротворчого досвіду людства, національних надбань певного етносу та створення на цьому синтезі цілісної системи умов, що сприяли б культурній ідентифікації та розвитку особистості. Навчання має бути спрямоване на усвідомлення відповідальності за свій особистісний імідж освіченої та культурної людини. Визнання значущості культури в розвитку й реалізації творчих потенцій особистості, в гуманізації суспільства, в збереженні національної самобутності, а також провідної ролі вчителя в цих процесах має бути пріоритетами життєдіяльності будь-якої прогресивної держави.

Список літератури:

1. Біла книга національної освіти України: Вид. 3 / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 342 с.
2. Зязюн І.А. Наукове осмислення освітнього простору культури у педагогічній теорії / І.А. Зязюн // Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2006. – № 5–6. – С. 12–16.
3. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, О.М. Отич, С.О. Соломаха [та ін.]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
4. Неменский Борис Михайлович. Эмоционально-образное познание в развитии человека / Б.М. Неменский. – М.: Экос, 1999. – 273 с.
5. Отич Олена Миколаївна. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
6. Ціннісні орієнтації [Текст]: аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80-90-х років / А. Т. Гордієнко [та ін.]; відп.ред. А. Т. Гордієнко. – К.: Наук. думка, 1995. – 208 с.

Малицкая Е.В.
Бердянский государственный педагогический университет

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация
В статье осмысливается значение и место культуры в образовательном пространстве ВУЗа. Анализируются различные подходы к определению культурного образовательного пространства. Приводится обзор исследований, посвященных проблемам создания культурной среды в ВУЗе. Сделан вывод, что перспектива развития подрастающего поколения, его социализация зависит от культурной компетентности и идентификации педагога. В статье также рассматриваются различные аспекты процесса формирования культурной идентификации студентов педагогических университетов, определяются психолого-педагогические условия реализации этого процесса.

Ключевые слова: культура, идентификация, культурная идентификация, ценностные ориентации, культурная среда ВУЗа.

Malitskaya O.V.
Berdyansk State Pedagogical University

CULTURAL IDENTIFICATION AS THE PRIMARY EDUCATIONAL FACTOR IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Summary
The article interpreted the meaning and the place of culture in the educational space of the University. The article considers different approaches to the definition of cultural educational space. Provides an overview of the studies on the creation of cultural environment in the University. It was concluded that the prospect of the development of the younger generation, his socialization depends on the cultural competence of the teacher. The article deals with the process cultural identity forming of students, defines the psychological and pedagogical conditions of this process.
Keywords: culture, identification, cultural identity, value orientations, cultural environment.

УДК 811.111'42

ПРОБЛЕМА ЖІНОЧОЇ СУБ'ЄКТИВНОСТІ У ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ КЛАРІСЕ ЛІСПЕКТОР

Мартинюк В.А., Бузинська В.Є.
Буковинський державний фінансово-економічний університет

Вивчаються особливості гендерних теоретико-метологічних досліджень у педагогічному дискурсі. Аналізуються особливості прояву жіночої суб'єктивності у художньому дискурсі Кларісе Ліспектор. Встановлюються категоріальні ознаки, визначаються методологічні підходи до зображення жіночої суб'єктивності через призму чоловічого світосприйняття.
Ключові слова: жіноча суб'єктивність, гендерна рівність, дискурсивний критерій, художній дискурс.

Постановка проблеми. Поява великої кількості гендерних теоретико-метологічних досліджень у царині освіти і виховання засвідчує, що «жіночі студії» *(англ. – women's studies, фр. – etudes feministes, нім. – feministische Studien, пол. – feminologia, португал. – estudos feministas)* стали невід'ємною частиною сучасної української педагогічної науки, підтвердивши інтеґративність нового дискурсу та перспективи його міждисциплінарности.

Фемінізм як суспільно-політичний рух та ідеологія вважається відносно новим поняттям у концептуальній системі індивідуума та суспільства. Теоретики фемінізму розглядають концептуально відмінні методологічні підходи до аналізу проблеми жіночої суб'єктивності та її відображення у сучасній гендерній дискурсології.

За визначенням науковців [9], фемінологія як наука про життєдіяльність жінки у суспільстві відображає об'єктивні закономірності її існування і служить основою гуманної діяльності. Втілюючи у життя принцип рівності між чоловіком і жінкою, фемінологія:

– *увела категорію «гендерний вимір»* у соціально-економічну історію;

– *запропонувала до розгляду* такі теми, як «фемінізація бідності», «фемінінність безробіття», «політекономія домашньої праці», «історія жіночої домашньої праці», змусивши визнати категорію «стать» одним з структуротворчих економічних принципів;

– *наполягла на особливому трактуванні* теми «жіноча робота як неоплачувана праця» (народження дітей, їхнє виховання, праця з підтримання у будинку чистоти, приготування їжі, прання, прасування, догляду за хворими і немічними), яку раніше практично ігнорували;

– *розпочала дослідження* особливостей так званих «жіночих професій» (вихователькиа, вчительки, гувернантки, кухарки, пралі, прасувальниці, прядильниці, ткалі, медсестри, соціальної працівниці) у минулому і сьогоденні;

– *залучила до феміністського руху* велику кількість жінок, особливо науковців. Вони принесли нові знання і сформований життєвий та науковий досвід, що дозволяє перетворювати категорію «приватне» у «професійне», а потім – у «політичне»;

– *поставила питання* про гендерний підхід до наукового стилю досліджень – об'єктивістський, або «чоловічий», і емоційно-збагачений, тобто «жіночий».

Власне, *філософія гендеру* сформувалася після публікації книжки Симони де Бовуар «Друга стать» (1949), у якій була сформульована теза: він – суб'єкт, абсолют, який має культурне, раціональне, божественне начало; вона – Інша, та, що несе природне, чуттєве, гріховне [2]. Ця успішна і по-справжньому революційна книжка була спробою видатної жінки з'ясувати свою суть і суспільне призначення. Авторська концепція жіночої суб'єктивності збурила увагу мільйонів читачів, докорінно змінивши уявлення про те, що жінки говорять і думають про себе. Ґрунтуючись на результатах опитування жінок різного віку й різного соціального становища, майстерно синтезуючи дослідження жіночого тіла і психіки, а також економічної й історичної ролі жінок, «Друга стать» стала переконливим, аргументованим документом, що засвідчує «інакшість» жінок.

Таким чином у фемінологію було внесено новий дискурсивний критерій – «відмінність статі», що дозволило сформувати нову філософську конструкцію суб'єктивності – спочатку жіночої, а потім і гендерної.

© Мартинюк В.А., Бузинська В.Є., 2015

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціолог Ентоні Гідденс [3] стверджує, що «гендер» – це не фізичні відмінності між чоловіком і жінкою, а соціально сформовані особливості мужності і жіночності. Гендер, на його думку, означає, насамперед, соціальні очікування щодо стандартів поведінки, які відповідають уявленням про чоловіка і жінку. Введення терміну «гендер» у науковий обіг дозволяло дослідникам відійти від терміну «gender» (біологічна стать); перевести аналіз відносин між статями з біологічного рівня на соціальний; відмовитися від постулату щодо «природного призначення представників різної статі»; показати, що поняття «стать» належить до числа таких же змістоутворювальних категорій, як «клас», «раса» [7].

На теренах української та пострадянської науки перші дослідження з ґендерології з'явилися на початку 1990-х років. Сьогодні у галузі ґендерної дискурсології плідно працюють такі вчені: О.О. Вороніна, О.І. Горошко, С.М. Гришак, А.А. Денисова, Г.І. Емірсуінова, К.І. Карпенко, О.Р. Кісь, А.В. Кириліна, О.Л. Козачишина, О.Н. Колосова, Н.А. Кутова, А.П. Мартинюк, І.І. Морозова, І.Г. Ольшанський, К.В. Піщікова, В.В. Потапов, Н.В. Соколова, І.О. Стешин, Ю.В. Терехова та ін.

Українська дослідниця гендерного дискурсу Калініна Я.І. зазначає, що «У концепті «жінка» сполучаються знання про жінку як істоту жіночої статі різного віку (від немовляти, дівчинки – до літньої жінки), як особистість, як суб'єкта, що виконує різні соціальні ролі (мати, дружини, сестри, дочки та ін.)» [4].

Мета нашої публікації – виявити і описати особливості прояву жіночої суб'єктивності в авторському художньому дискурсі Кларісе Ліспектор.

Завдання статті: 1) проаналізувати особливості художнього дискурсу сучасної бразильської письменниці Кларісе Ліспектор; 2) встановити категоріальні ознаки гендерного аспекту досліджуваного дискурсу; 3) визначити методологічні підходи до зображення жіночої суб'єктивності через призму чоловічого світосприйняття у художньому дискурсі Кларісе Ліспектор «Час зірки», а саме Вступі-присвяті.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті жіночої прози аналіз стосуватиметься насамперед нарації як акту взаємодії між *тілом* – суто жіночою реальністю та *мовою*, що є чоловічою прерогативою. З огляду на контроверсійність теорій щодо ролі жінки і чоловіка у сучасному суспільстві, авторський дискурс Кларісе Ліспектор дає неоціненний матеріал для дослідження.

Власне сама біографія бразильської письменниці з українським корінням викликає жвавий інтерес читачів і дослідників. Хайя (у майбутньому вона стане Кларісе) народилась 10 грудня 1920 р. у містечку Чечельник (територія сучасної Вінницької обл., Україна), через який тікали її батьки, рятуючись від погромів у роки Громадянської війни. Родина Кларісе емігрувала до Бразилії у 1921 р., коли їй було лише два місяці. Сім'я поселилася у місті Рисіфі (штат Пернамбуко у південно-східній Бразилії) (http://uk.wikipedia.org/wiki).

Кларісе Ліспектор – авторка численних новел та оповідань, високу художність яких відзначала світова критика. Усього у творчому доробку письменниці 8 романів, 8 збірників оповідань, літературознавчі статті, переклад португальською мовою роману Оскара Уайлда »Портрет Доріана Грея». Найбільший успіх Кларисі Ліспектор приніс збірник оповідань «Сімейні узи», у яких вона всебічно розкрила соціальні та особисті проблеми жінок.

Виклад основного матеріалу. Предметом нашого дослідження став зразок авторського художнього дискурсу Кларисе Ліспектор – Вступ-присвята до роману «Час зірки» *(A HORA DA ESTRELA)*, який за формою можна вважати окремим твором-філософською новелою. Зазначимо, що офіційного перекладу цього роману на українську мову нами не виявлено. Тому відредагований авторський переклад Вступу-присвяти до роману «Час зірки» *(A HORA DA ESTRELA)* було представлено до розгляду на Першій всеукраїнській конференції (23 жовтня 2014 р., м. Київ), присвяченій творчості Кларісе Ліспектор. У поважному науковому дійстві брали участь гості з Бразилії, відомий бразильський перекладач та письменниця Віра Вовк, професор університету Сан-Пауло Надя Баттелла Готліб, а також представники Посольства Бразилії в Україні.

У процесі обробки оригінального тексту, з метою отримати можливість якісного перекладу і проаналізувати обраний зразок, ми звернулися спочатку до комп'ютерного перекладу через https://translate.google.com.ua/, а далі консультувалися з досвідченими користувачами португальської мови, порівнюючи надані переклади з російським (Елена Белякова [6]) та англійським (Giovanni Pointiero) варіантами.

Наприклад:

Entre a realidade e o delírio, «A Hora da Estrela» é um romance sobre o desamparo a que todos estamos entregues. A histyria começa quando uma moça do interior vêm para a cidade grande em busca de seus sonhos, que acabam se misturando com a realidade ***(португ. – оригінал)***.

Между реальностью и заблуждения, «Час звезды» являетсяроман о беспомощности, что мы все поставлено. История начинается, когдастрана девушка выйдет в большой город в поисках своей мечты, которые смешиваются с реальностью **(комп'ютерний переклад російською мовою – оригінал).**

Between reality and delusion, «Hour of the Star» is a novel about the helplessness that we are all delivered with. The story begins when a country girl comes to the big city in search of her dreams, which get mixed with reality (**англ.** – Giovanni Pointiero).

Входячи у світ реальності та омани, роман «Час зорі» описує безпорадність, яка живе у кожному з нас. Історія починається з того, як сільська дівчина приїжджає до великого міста у пошуках своїх мрій, але зіштовхується з реальністю ***(укр. переклад авторів статті)***.

Зауважимо, що Вступ-присвяту і власне роман *A HORA DA ESTRELA* написано від імені чоловіка на йменння Родріго. Кларісе Ліспектор намагається максимально достовірно відтворити стиль його мислення і поведінки, звертаючи особливу увагу на надзвичайно раціональний, «чоловічий» спосіб відтворення дійсності через психологічно напружену соціокультурну описову канву. Наприклад:

Я присвячую цю розповідь старому доброму Шуману та його коханій Кларі, які наразі є, на жаль, нічим іншим, як порохом і тлінню. Я присвячую її темній червоності моєї крові, як комусь у розквіті сил. Я присвячую її, крім того, гномам, карликам, сильфідам і німфам, які населяють моє життя. Я присвячую її пам'яті років моїх поневірянь, коли все було більш аскетично простим і достойним, і я ніколи не куштував омара. Я присвячую її буремності Бетховена. Флюїдам нейтральних тембрів Баха. Шопену, який робить мене зніжено розслабленим. Стравінському, який лякає мене і змушує високо злітати у спалахах пристрасті. «Смерті й Просвітленню», у якій Ріхард Штраус пророкує мою долю. Але найбільше

я присвячую її безсонності дня і власне дню, прозорому голосу Дебюссі, Марлосу Нобре, Прокоф'єву, Карлу Орфу і Шонбергу, композиторам з дванадцятьма модуляціями, електронному поколінню з пронизливими нотами… **(тут і далі – переклад авторів статті)**.

Головний герой наче хизується своєю обізнаністю, розмірковуючи та філософствуючи про божественне начало своєї писемної творчості:

Чи можливо, що дії перевершують слова? Оскільки пишу я – нехай речі називаються своїми іменами. Кожна річ – слово. А коли немає слова, його треба вигадати – це твій Бог, який заповів вигадувати або винаходити. Чому я пишу? Перш за все, тому, що я заволодів духом мови – інколи саме форма призводить до змісту.

Між тим, я хочу ходити голим або у лахмітті; я хочу відчути хоча б раз прісний смак Гостії. З'їсти проскуру – означає скуштувати байдужості світу і поринути у небуття. Це буде ознакою моєї мужності – відкинути заколисуючі сентименти з минулого.

Формуючи образ Родріго, письменниця кваліфікує референтів чоловічої статі як виконавців маскулінних, соціально санкціонованих символічних ролей: мачо, володар, вищий за статусом тощо. Наприклад, *«Маючи ілюзію свободи волі, я вирішив, що ця історія повинна мати сім головних героїв, і, очевидно, я є одним з найбільш важливих персонажів. Я, Родріго, істота чоловічого роду»*.

Він розповідає про життя і пригоди молодої дівчини, яка приїхала до Ріо-де-Жанейро з далекого північного сходу Бразилії. Родріго порівнює головну героїню *з холодною кавою, волосиною у тарілці з супом і навіть із собакою*. Чоловік підкреслює нікчемність героїні оскільки:

…ніхто не бажає її, вона – незаймана дівчина, яка нікому не потрібна. Мене вражає, що мені вона теж не потрібна. … Є тисячі дівчат таких, як ця дівчина з північного сходу. Їх можна побачити у брудних завулках Ріо-де-Жанейро; вони живуть у мебльованих кімнатах або гарують за прилавками за мізерну платню, якої варті. Вони навіть не усвідомлюють того, що є зайвими, і ніхто, в біса, не піклується про їхнє існування. Мало хто з них коли-небудь скаржиться, і, наскільки я знаю, вони ніколи не протестують, бо немає нікого, хто б їх слухав.

Автор намагається сховатися за цинічністю головного героя. Але, на думку Ролана Барта, слова «світ жінки» передбачають «світ чоловіка», який нагадує горизонт, символ влади, визначаючи водночас жіночість. Чоловік іманентний жіночій природі [1]. Надзвичайна проникливість, чуттєвість та інтуїтивна філософічність дискурсу Кларісе Ліспектор говорить про те, що автору-жінці підсвідомо легше достеменно правдиво описати певну емоцію, яку відчуває саме жінка. Адже, згідно з гендерними стереотипними уявленнями, представниці жіночої статі є емоційнішими порівняно з чоловіками загалом, а тому можна припустити, що у ситуаціях, коли чоловік може взагалі не зреагувати, жінка здатна відчути надзвичайне емоційне збурення.

Змальовуючи цю історію, я буду поступатися емоціям, адже я чудово знаю, що кожен день – це ще один день, відвойований у смерті. Я не претендую на те, щоб називатися інтелектуалом, я пишу тілом. А те, що я пишу, схоже на вогку імлу. Слова – як звуки, що передаються у вигляді переплутаних тіней, сталактитів, тканого мережива, транспонованої органної музики. Я ледве можу дібрати слова, щоб описати цю картину, яскраву і багату, хворобливу і неясну, з її поліфонією суму у виконанні низького басу. Allegro Con Brio.

Перш за все, я повинен пояснити, що ця дівчина сама себе не знає і продовжує жити безцільно. Якби вона була досить недалекою і запитала себе: «Хто я?», то гепнулася б обличчям донизу. Тому що запитання «Хто я?» створює потребу. І як можна задовольнити цю потребу? Пізнати себе – означає визнати, що ця людина, про яку я збираюся розказати, є настільки тупуватою, що часто всміхається до інших людей на вулиці. Ніхто з перехожих не відповідає на цю посмішку, тому що навіть не помічає її.

Особливе місце у досліджуваному дискурсі займає опис таких явищ, як жіноча сексуальність/асексуальність. Як зазначає Сіксу Е. [8], у жіночому сприйнятті світу превалює тілесна комунікація, відчуття, що відображаються у художньому дискурсі у вигляді фрагментарності, уточнень і доповнень самої себе, втілюючись у множинне безкінечне бажання. Проте устами головного героя-наратора Кларісе Ліспектор намагається розкривати чоловічі стандарти сексуальної поведінки, створюючи так звані сценарії сексуальності. У досліджуваному дискурсі Кларісе Ліспектор індивідуальний сценарій сексуальності Родріго обумовлюється особистими властивостями чоловіка як примітивної сексуальної істоти, яка зневажає жінку навіть тоді, коли вона дає йому найвищу насолоду.

«Моя сила, безсумнівно, полягає у самотності. Я не боюся бурхливих штормів і шалених ураганів, бо я і сам є темрявою ночі. Пітьма? Вона нагадує мені про колишню близьку подругу. Вона мала сексуальний досвід, а у її тілі ховалася така ж пітьма. Я ніколи не забуду її: ніхто ніколи не забуває тих, з ким кохався. Це залишається клеймом на живій плоті, як татуювання, і кожен, хто бачить це тавро, тікає нажаханий».

І все ж, читаючи Вступ-присвяту до роману «Час зірки», за словесним потоком раціональної свідомості чоловіка чітко вбачається образ прекрасної, чуттєвої жінки, яку можна порівняти з *«богинею, зіркою, кришталевим дзвіночком, або найвищим творінням природи»*. Оскільки навіть проживаючи у смердючих нетрях великого міста, вдягаючись у лахміття, гарують на мерзенного хазяїна, в атмосфері психологічного і сексуального рабства молодій жінці вдалося зберегти у собі невинну дитячу віру у міфічне красиве майбутнє. Порівняємо способи передачі цієї думки автора в оригіналі та у перекладах:

Ela estava tão tonto como um idiota, só que ela não era idiota. Ela nem estava ciente de que ela era infeliz. A única coisa que ela tinha era fé ***(португ.)***.

She was as light-headed as an idiot, only she was no idiot. She wasn't even aware that she was unhappy. The one thing she had was faith ***(англ.)***.

Вона була легковажною, як ідіотка, проте вона не була ідіоткою. Вона навіть не усвідомлювала, що була нещасною. Едине, що залишалося у неї – її віра ***(укр.)***.

Аналізуючи авторський художній дискурс письменниці «Час зірки» (Вступ-присвята), доходимо висновку, що у ньому відсутній будь-який мелодраматичний сентименталізм. Усе дійство, як правило, здійснюється в уяві персонажів, і часто не має жодного розв'язку з реальністю. Тому насичена, психологічно напружена атмосфера наближує досліджуваний дискурс до високої поезії. Опис дій персонажів непідвладний ні релігійним, ні моральним канонам, він – за межею добра і зла. Проте жінки-герої художнього дискурсу Кларісе Ліспектор по-своєму бунтують проти абсурду суспільного буття і виграють, навіть ціною власного життя.

Висновки і пропозиції. Аналіз Вступу-присвяти до роману «Час зірки» португальської письменниці Кларісе Ліпектор уможливив визначення категоріальних ознак цього художнього дискурсу:

– раціональний, «чоловічий» спосіб відтворення дійсності через психологічно напружену соціокультурну описову канву;

– домінування референтів чоловічої статі як виконавців маскулінних, соціально санкціонованих символічних ролей;

– іманентність чоловіка-наратора жіночій природі авторки;

– сприйняття світу через тілесну комунікацію;

– нездоланна надія на майбутнє;

– психологічно напружена атмосфера неперервності дії, що наближує досліджуваний дискурс до форми високої поезії.

Проведене дослідження підтверджує думку, що структура жіночої суб'єктивності є соціально сконструйованою, адже образ сучасної жінки стає не об'єктом, а суб'єктом дискурсу і соціальної практики існування суспільства. Тому вбачаємо перспективи подальших розвідок у вивченні проблеми децентрованості жіночої суб'єктивності у новелах Кларісе Ліспектор.

Список літератури:

1. Барт Ролан Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. – М.: Прогресс. – 1989. – 615 с.
2. Бовуар С. де. Друга стать: В 2 т. / Сімона де Бовуар; [перекл. з фр. Н. Воробйової, П. Воробйова, Я. Собко] – К.: Основи, 1994. – Том 1. – 390 с.
3. Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 703 с.
4. Калініна Я. І. Концепт «жінка» та стереотипні уявлення про її соціокультурну роль у німецькому побутовому анекдоті / Калініна Я.І. // Вісник Запорізького національного ун-ту – Запоріжжя. – № 2. – 2009. – С. 25-31.
5. Карпенко К.І. Жіноча ідентичність у контексті ставлення до тілесності / К.І. Карпенко // – 2013. – № 4(34). – С. 59-63.
6. Лиспектор К. Час звезды / Клариси Лиспектор // Перевод Елены Беляковой. – Доступ до джерела: http://www.lib.ru/INPROZ/LISPEKTTOR_K/star_hour.txt
7. Малкіна-Пих І. Г. Гендерна терапія: Довідник практичного психолога / І. Г. Малкіна-Пих / – М.: Ексмо, 2006. – 928 с.
8. Сиксу Э. Хохот Медузы: Введение в гендерные исследования: Хрестоматия / Сиксу Э. – Харьков, 2001; СПб., 2001. – Ч. 2. – С. 799-821.
9. Словник гендерних термінів. – Доступ до джерела: http://a-z-gender.net/ua/esencializm.html

Мартынюк В.А., Бузинская В.Е.
Буковинский государственный финансово-экономический университет

ПРОБЛЕМА ЖЕНСКОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ КЛАРИССЕ ЛИСПЕКТОР

Аннотация
Изучаются особенности гендерных теоретико-методологических исследований в педагогическом дискурсе. Исследуются особенности изображения женской субъективности в художественном дискурсе Кларисе Лиспектор. Устанавливаются категориальные признаки, определяются методологические подходы к передаче женской субъективности через призму мужского мироощущения.
Ключевые слова: женская субъективность, гендерное равенство, дискурсивный критерий, художественный дискурс.

Martynyuk V.A., Busynska V.Ye.
Bukovyna State University of Finance and Economics

THE PROBLEM OF FEMININE SUBJECTIVITY IN CLARICE LISPECTOR'S BELLE-LETTRE DISCOURESE

Summary
The article under review deals with theoretical-methodological peculiarities of women's studies in the pedagogical discourse. Characteristics of female subjectivity in the Clarice Lispector's belle-lettre discourse are investigated. Basic categories and methodological approaches of the female subjectivity versus male worldview in the target discourse are formulated.
Keywords: female subjectivity, gender equality, discourse criterion, belle-lettre discourse.

УДК 316.61:371.134:374

АСПЕКТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДБОРУ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Махінова М.В.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядаються проблеми визначення аспектів соціокультурного підходу до підбору автентичних англомовних текстів (автентичні англомовні газетні та журнальні статті) у підготовці майбутнього вчителя, роль соціокультурної компетенції у випускників педагогічного ВНЗ України, які б сприяли студентській мобільності та вивченню сучасних наукових підходів, що є пріоритетними у формуванні таких компетенцій.

Ключові слова: мовна особистість, соціокультурна компетенція майбутнього вчителя, соціокультурна трансформація суспільства, автентичниий англомовниий текст, критерії відбору англомовних газетно-журнальних статей, використання автентичних англомовних газетних та журнальних статей, умови організації навчання.

Постановка проблеми. Соціокультурно орієнтовані методики навчання іноземним мовам нині набули досить значного поширення. Суб'єктом процесу пізнання англомовної культури в межах нашої статті виступає студент як первинна мовна особистість, вже сформована в процесі соціалізації під впливом своєї національної культури, та як вторинна мовна особистість, формування якої продовжується при вивченні англійської мови протягом навчання у педагогічному ВНЗ. Основним засобом засвоєння студентом свідомості англомовного національно-культурного лінгвосоціуму є мова, яка відображає, акумулює та передає інформацію про світ, характерну для цієї етнолінгвістичної, культурномовної спільноти. Соціокультурна картина світу фіксується і вербалізується у мові за допомогою автентичних англомовних текстів [11, с. 95]. Студенти засвоюють англомовну культуру опосередковано, при читанні автентичних англомовних публіцистичних текстів із соціокультурним потенціалом. Критичний аналіз текстів дозволяє пізнати англомовну культуру зсередини, поглянути на англомовний світ очима англійців/американців – авторів текстів, що сприятиме підготовці студентів до етнографічного способу пізнання англомовної культури, який реалізується згідно з чинною програмою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Соціокультурний компетентнісний підхід в освіті дозволяє розглядати досвід підготовки майбутнього вчителя як систему компетентностей у різних галузях суспільного та духовного життя (І.О. Зимняя, О. Лебедев, В.І. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, Л. Скуратівський, H.D. Brown, L. Carrell, L. Damen, R. Fischer, K. Graves). Питання соціокультурної компетентності у психолого-педагогічній літературі в першу чергу пов'язується із поняттям комунікативної компетенції як знань або здатності до ефективної комунікації (Т.І. Гончар, Ю.Н. Емельянов, Н.Б. Завініченко, Т.Л. Кобзар, С.С. Макаренко, К. Моісеєнко, Л.А. Петровська, О.В. Попова, Л.Л. Федорова, O. Hadley, E. Hexelschneider, F. Klippel, C. Kramsch), котра тісно корелює із соціальною компетентністю (Н.В. Калініна, О. Колеснікова, Л.А. Лєпіхова, А.К. Мудрик, R. Lado, S. Luchtenberg, S. McKay).

Значної уваги приділяють дослідженню соціокультурної та мовленнєвої компетентності у професійній діяльності, зокрема у такій, котра безпосередньо пов'язана із здійсненням комунікації (Н.Б. Завініченко, Л.В. Любчак, С.С. Макаренко, Ю.А. Паскевська, І.О. Тяллева, Н.Ф. Шевченко, Н.М. Шацька, E. Oksaar, K. O'Sullivan, R.C. Scarcella). Особливої значимості набувають характеристики, котрі забезпечують, з однієї сторони, засвоєння знань, а з другої – оптимальні шляхи взаємодії у суспільстві. Передумовою розвитку зазначених характеристик є оптимальний рівень володіння мовою. Мовна і мовленнєва компетентність визначається необхідною умовою здобуття компетентності в усіх сферах життєдіяльності суб'єкта (А.М. Богуш, О.О. Залевська, І.О. Зимняя, М.І. Пентилюк, Л. Скуратівський, R.L. Oxford, N. Seeley, S. Stempleski, B. Tomalin, A. Thomas, K.H. Wagner).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Навчальним матеріалом при формуванні соціокультурної компетенції (надалі СКК) виступають автентичні англомовні тексти, які підібрані з комунікативними цілями до навчання іноземної мови (надалі ІМ), а саме газетно-журнальні статті. Характер навчального матеріалу обумовлює вибір тих вправ і прийомів роботи з ними. Тому ефективність формування досліджуваної компетенції визначається характером англомовних газетно-журнальних статей, при читанні яких відбувається формування відповідних соціокультурних знань, навичок і вмінь. Отже, необхідно розробити процедуру раціонального відбору автентичних англомовних газетно-журнальних статей.

Постановка завдання. Метою статті є визначення аспектів соціокультурного підходу до підбору автентичних англомовних текстів (автентичні англомовні газетні та журнальні статті) у підготовці майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурні особливості мовної особистості як педагогічна проблема цікавили, як відомо, А. Потебню. Він бачив органічну участь національної (етнічної) мови не тільки у формуванні народного світосприйняття, але й у самім розгортанні думки. Вчений підкреслював загальнолюдську цінність кожної мови – у якості ще однієї, відбитої саме в цій мові, картини світу: «Якби об'єднання людства за мовою і взагалі за народністю було б можливим, воно було б згубним для загальнолюдської думки, як заміна багатьох почуттів одним, хоча б це одне було не дотиком, а зором... Для існування людини потрібні інші люди; для народності – інші народності» [5, с. 229].

Серед навчальних матеріалів, рекомендованих чинною Програмою для формування у студентів СКК, є автентичні англомовні газетні та журнальні статті як жанрові різновиди публіцистичного стилю. При розв'язанні цього завдання ми спиралися на розроблену Ю.М. Карауловим лінгводидактичну модель мовної особистості, що складається з трьох рівнів: вербально-семантичного, лінгво-когнітивного (тезаурусного) та мотиваційного рівнів [8, с. 37].

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Махінова М.В., 2015

Ця трьохрівнева структура мовної особистості є конгруентною рівням смислового сприйняття тексту [2, с. 121], оскільки саме в тексті й через текст виражається мовна особистість. Так, а) розуміння смислу слів і словосполучень співвідноситься з вербально-семантичним рівнем мовної особистості; б) розуміння концепції тексту – з тезаурусним рівнем; в) розуміння задуму автора тексту – з вищим, мотиваційним рівнем.

Виходячи з розглянутої структури мовної особистості, кінцевою метою формування СКК при навчанні читання англомовних текстів у ВНЗ ми визнаємо формування вторинної мовної особистості лінгво-когнітивного (тезаурусного) рівня. Це обумовлено двома чинниками. По-перше, як зазначає Ю.М.Караулов, власне мовна особистість починається не з нульового (вербально-семантичного), а з першого, (тезаурусного) рівня. При аналізі мовної особистості на перший план висуваються її інтелектуальні характеристики, які проявляються саме на лінгво-когнітивному рівні при виявленні ієрархії смислів і цінностей в картині світу, тезаурусі мовної особистості [9 с. 16].

Використання сучасних публіцистичних матеріалів з метою формування СКК зумовлено такими чинниками. По-перше, публіцистичні тексти являють собою фрагмент національної культури, який містить інформацію про політичні, економічні, соціокультурні процеси сучасного англомовного суспільства та відображає специфіку світогляду, світосприйняття носіїв мови – представників іншої культури. По-друге, ці матеріали є зразком національно-культурної специфіки мовлення суспільства в його соціальних, вікових, професійних, територіальних і культурних характеристиках. По-третє, читання автентичних англомовних публіцистичних текстів має природну мотивацію, оскільки в умовах відсутності іншомовного й іншокультурного середовища найбільш реальним видом спілкування є опосередкована міжкультурна комунікація [11, с. 74]. Принцип діяльності як джерела походження різноманітних продуктів культури і форм суспільного життя відіграв важливу методологічну роль у становленні і розвитку деяких соціальних наук (наприклад, мовознавства, психології, етнографії). Переконання в тім, що люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї рідної мови – лежить в основі теорії «лінгвістичної відносності» Е. Сепіра і Б. Уорфа [6, с. 22-23]. Вони прагнули довести, що розходження між культурами обумовлені розходженнями в мовах. І хоча ця теорія й дотепер вважається недоведеною, окремі аспекти її вивчення вплинули на інтерес до аналізу впливу соціокультурних особливостей особистості на проблему трансформації не тільки суспільства в цілому, але й багатьох його структур, у тому числі й мовного середовища як одного із суб'єктів соціокультурного процесу. Причому більшість дослідників приділяли увагу комунікаційним проблемам соціокультурних змін. Так, той же Е. Сепір розглядав вплив комунікативних процесів на життя особистості і суспільства. У статті «Комунікація» в «Енциклопедії соціальних наук» він відзначає, що «для формування суспільства, його об'єднань і підрозділів, а також для забезпечення взаєморозуміння між його членами необхідні якісь процеси комунікації» [6, с. 210]. Основним видом комунікації, «комунікативної поведінки» Е. Сепір справедливо називає мову, аналізуючи її вплив на життя суспільства. При цьому виділяється аналіз мовної комунікації як соціально визнаної [6, с. 105].

Зв'язок мови й культури найбільш яскраво проявляється в кумулятивній (культуроносній) функції мови. Діалектична єдність мови з культурою та з суспільством створює об'єктивну можливість для реалізації філологічного способу вторинного пізнання іншокультурної дійсності при вивченні ІМ як компонента відповідної національної культури [10, с. 12]. Філологічний спосіб пізнання полягає у вилученні соціокультурної інформації з іншомовних структур – слів, словосполучень, речень, фрагментів текстів і цілих текстів різних функціональних стилів [7, с. 34].

Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона – умова і продукт культури. Мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин. Цій особистості, за її функціональною природою, мають бути притаманні характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації [8, с. 74]:

1. Мовна відкритість і доступність – націленість на спілкування і прагнення передати ідеї і цінності іншим соціальним агентам;
2. Соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з інтенсивністю трансформаційних процесів і забезпеченням необхідної динаміки особистісних змін;
3. Адаптивно-акумулююча характеристика як мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що трансформується;
4. Соціально-культурна пізнавальна мотивація, що пов'язується з прагненням «розкодувати» світ і сформувати його індивідуальну мовну модель;
5. Мисленнєва індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості;
6. Культурно-репрезентативна – якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її в різному стилі мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо);
7. Естетико-мовний профіль особистості як цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу.

Особливо важливо підкреслити зв'язок мовної особистості, яка, як за своєю природою, так і соціально-функціонально, пов'язана з ментальністю. Як підкреслюють дослідники, «мова регламентує ментальність», а «ментальність регламентує мову, точно так проявляючи (і реалізуючи) себе в інших мовах – невербальних засобах вираження думки і почуття – від міміки і жестів, обрядів і ритуалів до танцю, живопису і архітектури» [9, с. 18].

Формування та розвиток категоріальної структури мови відображають формування і розвиток категоріальної структури мислення [2, с. 221]. Як факт духовної культури, мова у своєму функціонуванні і розвитку зумовлена всією сукупністю духовного та матеріального виробництва, суспільних відносин людей. Саме потреби спілкування, взаємообміну діяльністю визначили основний зміст і природу мови. Проте мова також характеризується відносною самостійністю, яка виражається у наявності специфічних внутрішніх закономірностей її функціонування і розвитку.

Мовна особистість за допомогою базисного елемента культури (мови) нагромаджує, зберігає і передає соціальний досвід від одного покоління до іншого за допомогою сенсно-життєвих орієнтирів

[11 с. 105]. Як зазначає Ф. де Соссюр, «значимість – цінність будь-якого слова визначається всім, що з ним пов'язано» [7, с. 138], а тому реальний зміст мовного світу особистості залежить від тієї ієрархії цінностей, якою вона керується у своєму житті. Завдяки мові реалізується специфічно людська форма передачі соціального досвіду. Таким чином, у кожній конкретній мові вміщено соціальний досвід кожного конкретного суспільства.

Процедура відбору автентичних англомовних газетно-журнальних статей ґрунтується на певних критеріях. Під критеріями відбору ми розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання [9, с. 116].

Критерії відбору текстів, розроблені в методиці, відносяться до їхньої мовної форми та змісту [8, с. 218], а також до їхнього обсягу. Отже, виділяють відповідно три групи критеріїв відбору іншомовних текстів як навчального матеріалу: мовні критерії, критерії змісту й кількісні критерії.

Визначаючи критерії відбору англомовних газетно-журнальних статей, ми враховували такі чинники:

1) мету навчання – формування у майбутніх учителів СКК при навчанні читання англомовних газетно-журнальних статей;

2) вимоги чинної програми з англійської мови для університетів та інститутів: а) щодо рівня сформованості у студентів рецептивних навичок і вмінь читання та б) щодо змісту тематичних блоків соціокультурного характеру;

3) умови організації навчання: аудиторні / позааудиторні домашні заняття.

В результаті прямого зв'язку мови з різними аспектами суспільного життя в англомовних газетно-журнальних статтях, як у дзеркалі, відображається життя народу, його історія, зв'язок з іншими народами. Кожне слово виступає свідком, пам'ятником історичних змін і подій. Історія кожної окремої мови невід'ємна від історії народу, що ним володіє. Однак і сам розвиток особистості характеризується соціально-мовною залежністю [5, с. 122].

Через мовну особистість є можливість глибше охарактеризувати мову як суспільно-культурне явище і зрозуміти характер її функціонування в суспільстві. І як засіб спілкування, і як знаряддя мислення мова дає можливість виражати свої думки і розуміти думки іншої людини, поєднувати почуття, бажання, прагнення, волю людей. Слід погодитись з А. Швейцером, якій підкреслює «інтегруючу, консолідуючу та роз'єднуючу» соціальні функції мови [8, с. 124]. Тому зміст англомовних газетно-журнальних статей має відображати такі тематичні блоки соціокультурної спрямованості як «Життя людини», «Гуманітарні проблеми», «Англомовний світ та Україна», «Професійні проблеми». У межах цих тематичних блоків виділяються відповідні теми та підтеми:

- Кіно (Історія кіно. Телебачення та кіно, їхній вплив на глядачів);
- Мистецтво (Напрями в мистецтві. Англійська школа живопису. Музеї);
- Англомовні народи (Англійці, американці й українці: превалюючі стереотипи. Національні та сімейні свята);
- Світ навколо нас (Промисловість і сільське господарство. Проблеми навколишнього середовища та їх вирішення. Захист навколишнього середовища);
- Освіта у Великій Британії (Система середньої освіти в Англії та Уельсі. Типи шкіл. Середня освіта в Україні. Проблеми виховання дітей. Дисципліна в школі);
- Роль англійської мови в світі (Англійці в світі. Мовні права. Майбутнє англійської мови).

Наведені вище положення про автентичні англомовні газетні та журнальні статті можна розглядати як спробу стислого філософського обґрунтування доцільності використання соціокультурно орієнтованих методик у навчанні іноземним мовам [9, с. 19]. Викладачам, які використовують такі методики, слід враховувати і той факт, що єдність мови і мислення знаходить свій прояв не тільки у зв'язку між різними сторонами слова, але й у співвідношенні логіки і граматики. Науки, які вивчають це співвідношення, – мовознавство, логіка, психологія та інші, – показують, що система категорій логіки, як правило, завжди відповідає системі граматичних категорій і що, навпаки, грамматична структура мови відповідає логічній структурі думок. Будь-яка логічна форма не може бути виражена інакше, ніж мовними граматичними засобами. Наприклад, логічні категорії суб'єкта і предиката знаходять своє звичайне вираження у підметі і присудку, які є обов'язковими елементами всіх існуючих мов. Однозначне відбиття певних логічних формул у конкретних словах, словосполученнях та реченнях роблять граматику прямим показником успіхів людського мислення [2, с. 105]. Врахування інтересів студентів до тематики англомовних газетно-журнальних статей дозволить організувати навчальний процес при формуванні СКК відповідно до їхніх потреб. Так, при роботі над темами, до яких студенти виявляють нейтральне ставлення, необхідно змінити його на позитивне, оскільки позитивне ставлення студентів-читачів до соціокультурного змісту газетно-журнальних статей створює підґрунтя для їхньої психологічної готовності до опосередкованої масової міжкультурної комунікації [10, с. 105]. З метою формування позитивного ставлення до певних соціокультурних тем, запропонованих програмою, ми вважаємо за потрібне розширити їхній зміст за рахунок включення додаткових підтем. Вивчення читацьких інтересів майбутніх учителів дозволило нам виявити нові підтеми. Так, при вивченні теми «Світ навколо нас» можна запропонувати студентам статті про життя флори й фауни англомовних країн, зникаючі види тварин і рослин, загадки природи, майбутнє нашої планети, сучасні проекти покращення навколишнього середовища; при вивченні теми «Освіта у Великій Британії» – про середню освіту в Шотландії та Північній Ірландії, новітні підходи до навчання у школах, життя школярів, програми обміну між навчальними закладами, вищі заклади освіти, світ професій і і працевлаштування. Викладачам іноземних мов у процесі організації навчання обов'язково слід пам'ятати, що мова втілює в собі і виражає всю суму суспільних зв'язків «природних» носіїв мови. У такому підході закладено величезні психо-дидактичні можливості [11, с. 81]. Цим і пояснюється, з одного боку, популярність методик з орієнтацією на використання автентичних англомовних газетних та журнальних статей, на їх величезний соціокультурний контекст.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві та розвивається, заснована на здатності виражати і закріплювати соціальні відносини і взаємодії. Професійно орієнтоване навчання й вивчення іноземної мови – це ще один напрям європейської мовної стратегії. Оскільки дисципліна «Іноземна мова» входить до базового комплексу інтеграційних дис-

циплін, що має за мету виявити індивідуальність національних культур, їх зв'язок із загальнолюдськими цінностями, дати уявлення про «європейську свідомість» та сприяти формуванню навичок міжкультурної комунікації, то наступним нашим завданням стало вивчення практики структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови на сучасному етапі.

Список літератури:

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М.: «Высшая школа», 1984. – С. 44-241.
2. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк // М.: «Высшая школа», 1989. – 247 с.
3. Карпенко Ю. А., Потебня А. Зачинатель українського народознавства / Ю. А. Карпенко // Філософська і соціологічна думка. – К., 1995. – № 1- 2. – С. 27-29.
4. Макеев С. А., Прибыткова И. М., Симончук Е. В. Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности / С. А. Макеев, И. М. Прибыткова, Е. В. Симончук // – К., 1999. – 289 с.
5. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня // М.: «Высшая школа», 1976. – 340 с.
6. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир // М.: «Высшая школа», 1993. – 262 с.
7. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр // М.: «Высшая школа», 1977. – 441 с.
8. Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский // М.: «Высшая школа», 1989. – 277 с.
9. Першукова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі / О. О. Першукова // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 16-20.
10. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин // М.: «Высшая школа», 2005. – 310 с.
11. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова // М.: Высшая школа, 2001. – 311 с.
12. Коломінова О. О. Шляхи формуванння лінгвокраїнознавчої компетенції учнів початкової школи у процесі навчання англійської мови / О. О. Коломінова // Нариси досліджень у галузі гуманітарних наук у педвузі: Зб. наук. та науково-метод. праць. – Горлівка: ГДПІІМ, 2002. – С. 250-252.

Махинова М.В.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

АСПЕКТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ПОДБОРУ АУТЕНТИЧНЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация
В статье рассматриваются проблемы определения аспектов социокультурного подхода к подбору аутентичных англоязычных текстов (аутентичные англоязычные газетные и журнальные статьи) в подготовке будущего учителя, роль социокультурной компетенции у выпускников педагогического ВУЗА Украины, которые бы способствовали студенческой мобильности и изучению современных научных подходов, которые являются приоритетными в формировании таких компетенций.

Ключевые слова: языковая личность, социокультурная компетенция будущего учителя, социокультурная трансформация общества, автентичниий англомовниий текст, критерии отбора англоязычных газетно-журнальных статей, использование аутентичных англоязычных газетных и журнальных статей, условия организации обучения.

Makhinova M.V.
Drahomanov M.P. National Pedagogical University

ASPECTS OF THE SOCIOCULTURAL APPROACH THE SELECTION OF AUTHENTIC ENGLISH TEXTS IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Summary
The article considers the problem of determining the aspects of the sociocultural approach to selection of authentic English texts (authentic English-language newspaper and magazine articles) in the preparation of future teachers, the role of socio-cultural competence of graduates of pedagogical universities of Ukraine, which would facilitate student mobility and study of modern scientific approaches, which are a priority in the formation of such competencies.

Keywords: linguistic personality, socio-cultural competence of future teacher, socio-cultural transformation of society, autentichnye englemannii text, selection criteria English-language newspaper and magazine articles, the use of authentic English-language newspaper and magazine articles, conditions of training.

УДК 378.013

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ КИЇВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ СВ. ВОЛОДИМИРА НА РОЗВИТОК ОСВІТИ І НАУКИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

Мірошниченко Г.В.
Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглянуто вплив видатних вчених Київського університету св. Володимира, чий доробок з ідеологічних та національних міркувань не був відомий широкому колу науковців, але актуальний і на сучасному етапі модернізації вищої освіти. Дослідження спадщини та визначення місця у науці й практиці багатьох вчених іноземного походження, які тривалий час жили й працювали у Російській імперії, демонструє тісний взаємозв'язок у науці, тому можемо вважати світовим надбанням внесок київських вчених у розвиток фізико-математичної, природничої та соціально-економічної галузей; у формування наукових шкіл та напрямів, а також реформування університетської освіти. Науково-технічний прогрес XIX століття став поштовхом до інтенсивного розвитку та збагачення різних галузей знань, що дає можливість проаналізувати науково-педагогічний доробок вчених у відповідних напрямах діяльності. Але не викликає сумнівів беззаперечне значення консолідуючої ролі Київського університету як передового осередку наукової думки та навчального закладу XIX століття і сучасності.

Ключові слова: вчений-педагог, освітня діяльність, педагогічна спадщина, інноваційні ідеї, наукова школа, навчальний процес.

Постановка проблеми. Актуальність і своєчасність порушеної проблеми зумовлено тим, що її висвітлення сприяє оприлюдненню досвіду попередніх поколінь, здійсненню порівняльного аналізу минулого й сучасного, прогнозуванню можливих варіантів розвитку новітніх освітніх систем, забезпеченню єдності й наступності історико-педагогічного процесу. Розвиток суспільства неможливий сам по собі, завжди на становлення будь-якої галузі життя впливають конкретні люди, непересічні особистості, вивчення життя і спадщини яких дає змогу проаналізувати відповідні процеси та уникнути помилок у сьогоденні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суспільно-політичні зміни в Україні початку 90-х років XX ст. дали можливість вивчати спадщину педагогів, життя і доробок яких з ідеологічних та національних міркувань не були відомі широкому колу науковців. До таких персоналій належить низка видатних вчених, імена яких поступово повертаються в науку. У працях дореволюційних та сучасних вчених, вітчизняних та іноземних науковців розглянуто окремі життєві факти та деякі напрями педагогічної діяльності багатьох київських вчених. Це довідники з історії Київського університету св. Володимира під редакцією різних авторів (В.С. Іконнікова, М.Ф. Володимирського-Буданова, В.А. Короткого, В.І. Ульяновського, А.Є. Конверського тощо) [6, 8], наукові роботи (Я.С. Калакури, Б.І. Корольова, Н.М. Дем'яненко, Н.С. Побірченко, С.В. Гриценко, А.М. Нестреляй) [2, 7] та публіцистичні твори (В.Л. Степанова, І.І. Вінниченка, І.В. Зайченка), присвячені доробку окремих персоналій.

Мета статті – визначення впливу, здійсненого у другій половині XIX століття викладачами Київського університету св. Володимира, на формування наукових шкіл і напрямів та реформування і розвиток університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Київський університет св. Володимира був заснований рішенням імператора від 8 листопада 1833 р. та наказом Сенату «Об учреждении университета св. Владимира». Тимчасовий Статут університету (так званий «проект»), що передбачав його зміни після закінчення повного чотирьохрічного курсу, був затверджений 25 грудня 1833 р., а 25 грудня 1838 р. Статут став постійним. Викладати у новоствореному закладі як перевели, так і запросили викладачів німецькомовного Дерптського університету та польськомовних ліквідованого Волинського ліцею й Кременецької гімназії [4]. Таким чином, більшість серед київської наукової інтелігенції (зокрема, з медицини, ботаніки й зоології) та викладачі університету св. Володимира були німцями. В подальші роки німці разом із викладачами інших національностей працювали на усіх факультетах університету св. Володимира. Звичайно, плеяда видатних особистостей Київського університету св. Володимира має у своєму переліку багатьох іноземців, які тривалий час жили й працювали у Російській імперії, що демонструє тісний взаємозв'язок у науці, тому можемо вважати внесок київських вчених світовим надбанням.

Основні історико-педагогічні події у реформуванні університетської освіти:

– Статут 1835 р. – загальний регулятивний документ для всіх Російських університетів;

– 1846 р. – перехід до військового відомства Київського й Харківського університетів;

– 1848-1949 рр. – заборонні розпорядження та ліквідація залишків університетського самоврядування, за інструкціями не виборні, а призначені ректори і декани здійснюють нагляд за викладанням за програмами, узгодженими із православною церквою «соблюдать преданность государю и любовь к отечеству»;

– Статут 1863 р., який вважається найдемократичнішим у XIX ст. поступово повертав університетам права; видатні громадські, наукові та педагогічні досягнення, які припадають на цей історичний період;

– Статут 1884 р. зводить нанівець досягнення 60-70 рр. XIX ст.: «Императорские Российские Университеты состоят под особым покровительством Его Императорского Величества и именуются Императорскими. Университет, состоя под главным ведением Министра Народного Просвещения, вверяется начальству Попечителя местного учебного округа. Непосредственное управление принадлежит ректору, при участии: а) совета, б) правления, в) собраний и деканов факультетов и г) инспектора и его помощников. В университете 4 факультета: Историко-филологический (11 кафедр), Физико-математический (10 кафедр), Юридический (12 кафедр) и Медицинский (23 кафедры). Каждый факультет состоит из декана и всех профессоров, преподающих на сем факультете, к факультету же принадлежат приват-доценты, лекторы и лица, состоящие при учебно-воспитательных установлениях университета (кафедри, обов'язкові для кожного

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Мірошниченко Г.В., 2015

факультету – Авт.). Для преподавания немецкого, французского, английского и итальянского языков полагаются лекторы. При Спб. Унив. Медиц. фак. нет, а для высшего медицин. образования есть Медико-хир. Акад. Факультет восточных языков находится только при Сиб. Унив.» (орфографія джерела збережена).

Науково-технічний прогрес XIX століття став поштовхом до інтенсивного розвитку фізико-математичних, природничих та соціально-економічних наук, що дає можливість проаналізувати науково-педагогічний доробок вчених у відповідних галузях [5].

Фізико-математичні науки.

Нова ера у розвитку фізики як навчальної дисципліни університетської програми почалася в 1865 р. з прибуттям до Києва М.П. Авенаріуса (1835-1895) та учня О.Г. Столєтова – М.М. Шиллера (1848-1895). Магістр Авенаріус два роки практикувався у Магнуса в Берліні (вивчав термоелектрику) та у Кірхгофа в Гейдельберзі, у Київському університеті св. Володимира захистив докторську дисертацію. М.П. Авенаріус організував київську школу фізиків-експериментаторів і був її керівником. Створив першу в Україні лабораторію експериментальної фізики. Четверту частину даних щодо критичних температур у «Фізичних таблицях» Ландольта-Берштейна (1894) одержано в лабораторії М.П. Авенаріуса.

У 1890 р. на зміну М.П. Авенаріусу прийшов фізик-теоретик Микола Шиллер (випускник Московського університету, три роки працював у берлінській лабораторії Гельмгольца), який є фундатором фізико-математичного товариства, у котрому за 1876-1903 рр. М.М. Шиллер опублікував 60 праць та прочитав 92 доповіді.

Видатною постаттю Київського університету є Д.О. Граве (1863-1939) – творець першої великої російської математичної школи, засновник київської алгебраїчної школи, з якої вийшли провідні математики наступного покоління (М.П. Кравчук та ін.); академік АН України (1919), член-кореспондент РАН (1924) і почесний член АН СРСР (1929). Отримав ступінь бакалавра у петербурзькому університеті у 1885 р., а потім магістра у 1889 р., захистив дисертацію під керівництвом Пафнутія Чебишева. Під час навчання в університеті був активним членом гуртка студентів фізиків-математиків і публікував свої праці в «Записках фізико-математичного товариства студентів Санкт-Петербурзького університету». У 1890 р. почав викладати математику в інституті інженерів шляхів сполучення, у 1892 р. – у вищій жіночій школі. 1896 р. захистив дисертацію на звання доктора математики. У 1897-1899 рр. професор Харківського університету, а з 1899 р. і до самої смерті – Київського. Нагороджений орденом праці. Учений вніс вагомий вклад у теорію чисел, а також написав кілька підручників з математики, якими довго користувалися у вищих навчальних закладах Радянського Союзу [9].

Г.Г. Де-Метц (1861-1947) – професор кафедри фізики університету св. Володимира, один з організаторів Київського політехнічного інституту (КПІ), в подальшому, професор кафедри фізики КПІ, редактор науково-популярного видання «Физическое обозрение». Наукові інтереси Г.Г. Де-Метца полягали у галузі досліджень теплових явищ та радіоактивності. Найвідоміші з його робіт – «Об исследовании радиоактивных богатств Украины» (1925), «Радиоактивность и строение материи» (1931). На початку XX ст. завдяки його зусиллям при Київському університеті св. Володимира був створений музей фізичних приборів, а у КПІ – музей фізичної лабораторії. На 1січня 1903 р. у каталозі її експонатів було 1046 номерів, серед яких маятник Фуко з оптичним рахівником, колекція калориферів роботи Женевського товариства тощо. На жаль, колекція до нашого часу не збереглася. Професор Де-Метц приділяв значної уваги заняттям з історії науки і техніки. Так, у 1907 р. у Варшаві окремим виданням була надрукована його стаття «Столетие метрической системы».

Природничі науки.

В.Г. Бессер (1784-1842) – закінчив у Львові гімназію та університет, перший професор ботаніки у Київському університеті св. Володимира, в подальшому директор ботанічного саду Кременецького ліцею, автор робіт про флору Правобережної України (Подолії). Зібрав для університету цінний гербарій, котрий і до цього часу зберігається у центральному науково-природничому музеї НАН України. Реліктова рослина – шивереккія подільська, була вперше знайдена на Подолії, описана й названа так Бессером на честь свого учителя – професора ботаніки Львівського університету С.Б. Шиверека.

Р.-Е. Траутфеттер (1809-1889) – професор ботаніки, ректор Київського університету св. Володимира, засновник у 1839 р. університетського ботанічного саду. За 20 років роботи Траутфеттера сад досяг площі 20 кв. десятин. Р.-Е. Траутфеттер, після виходу у 1859 р. в «отставку по выслуге 25 лет», обраний почесним членом університету. З 1866 по 1876 рр. був директором Петербурзького ботанічного саду, визнаного сучасниками одним з кращих у Європі. Залишивши сад за станом здоров'я, оселився на Аптекарському острові, продовжуючи наукову діяльність (написав близько 80 наукових робіт), був нагороджений золотою медаллю РАН. «Окруженный садами, в сообществе со своей библиотекой и огромными ботаническими коллекциями, он окончил свою долгую, трудную и высшей степени полезную жизнь» – писав про Р.-Е. Траутфеттера ботанік О.Н. Бекетов. Послідовниками Траутфеттера у Києві були ботаніки Рогович, Навашин й Шмальгаузен.

М.І. Пирогов (1810-1881) – видатний хірург, активний учасник громадсько-педагогічного руху, попечитель Одеського, а потім і Київського навчального округів. Його стаття «Вопросы жизни» (1856) привернула загальну увагу й викликала широку громадську дискусію з приводу станових обмежень в освіті та ранньої професіоналізації. М.І. Пирогов сформулював ряд цінних положень теорії дошкільного виховання та сприяв реформуванню університетської освіти у тісному співробітництві із М.Х. Бунге [3].

На своєму посту М.І. Пирогов багато зробив для поліпшення роботи школи, розвитку творчої ініціативи вчителів та їхньої підготовки. Вважав, що однією з головних задач школи, педагогів є пробудження у учнів потягу до знань і творчості.

Г.М. Фонберг (1801-1891) – професор хімії університету св. Володимира, будучи добре обізнаним з теоретичною хімією, активно займався експериментальними дослідами, що мали неорганічно-аналітичне спрямування. Він підніс на високий рівень викладання хімії, видав тритомний «Курс технічної хімії», організував хімічну лабораторію і вперше у Київському університеті запровадив обов'язкові практичні заняття. Починаючи з 1848 р., в університетській хімічній лабораторії, поряд з синтетичними роботами, запроваджується викладання студентам практичних занять з аналізу.

М.А. Бунге (1842-1914) – випускник університету св. Володимира, професор хімії, видатний громадський діяч, після стажування у Німеччині значно сприяв розвитку лабораторної бази. Дослідженню

нітрозосполук була присвячена магістерська дисертація М.А. Бунге, яку він захистив у 1868 році. Ним видані «Нариси з неорганічної хімії», він активно займається вивченням графіту українських родовищ, розробляє методи очищення дніпровської води. З його ініціативи у 1899 р. було розпочато будівництво окремого приміщення для хімічної лабораторії та порушено питання про організацію кафедри фізичної хімії, але ця ідея була реалізована лише при організації Київської політехніки [10].

Докторська дисертація М.А. Бунге була присвячена електролізу органічних сполук, Д.І. Менделєєв постійно цікавився працями М.А. Бунге, а про його дослідження дії оксидів нітрогену на органічні сполуки він згадує в «Основах хімії». Про праці вченого з електролізу Д.І. Менделєєв у 1870 році зробив спеціальне повідомлення у російському фізико-хімічному товаристві.

В.Г. Бец (1834-1894) – педагог, відомий лікар-анатомом, державний діяч, член багатьох наукових спілок, засновник вчення про структуру головного мозку. Вчений залишив більш 10 000 зразкових анатомічних препаратів, склав «Атлас мозку людини» (1890) и написав близько 50 наукових робіт з медицини, його ім'ям названі «конічні клітини Беца» у людському мозку. В.Г. Бец спільно із відомим істориком, професором університету св. Володимира В.Б. Антоновичем у 1883 р. видав книгу «Исторические деятели Юго-Западной России», котра була сприйнята царською адміністрацією як протест проти російської політики й стала причиною його відставки після 30 років роботи в університеті. В. Бец та А. Вальтер були засновниками анатомічного театру, одного з кращих у Європі.

Соціально-економічні науки.

У історичній галузі професор В.С. Іконніков (1841-1923), автор відомого широкому колу науковців видання «Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета св. Владимира (1834–1884)», заснував вітчизняну *школу джерелознавства* [2]. Разом з М.Х. Бунге та С.С. Гогоцьким (1813-1889) (першим завідувачем *кафедри педагогіки* університету св. Володимира) вони започаткували створення Київських вищих жіночих курсів, сприяючи розвитку жіночої освіти.

М.П. Драгоманов (1841-1895) почав свою науково-педагогічну діяльність в університеті св. Володимира. Вчений читав лекції з історії Греції та Риму, середніх віків, вперше запровадив викладання курсу з історії стародавнього Сходу. За свої «нестандартні» погляди на вивчення вітчизняної історії був змушений покинути Україну та, відповідно, й педагогічну діяльність в університеті св. Володимира. Перші роки радянської влади в Україні на початку XX ст. позначилося широкомасштабними експериментами у сфері освіти. Київський університет розформували, а на його базі створили Вищий інститут народної освіти імені М.П. Драгоманова (з 1926 р. – Київський інститут народної освіти). Факультетська система була майже повністю знищена. В інституті існували лише два факультети: дошкільний і шкільний. До складу останнього входив так званий «історичний цикл», з 1921 р. перейменований на «підцикл історичних наук». Однак навіть у цей надскладний час тодішнім професорам вдалося зберегти вітчизняну історичну школу від цілковитого знищення.

І.В. Вернадський (1821-1884) – учений-енциклопедист, наукова спадщина якого пов'язана з дослідженням актуальних проблем політичної економії, статистики та історії економічної думки та започаткуванням кафедри політекономії і статистики в університеті св. Володимира. Його наступником став талановитий педагог, видатний вчений, громадський діяч М.Х. Бунге (1823-1895) – автор визнаних наукових праць з економічної теорії, грошового обігу, фінансів, бухгалтерського обліку, економіки промисловості та торгівлі; дослідник та аналітик історії економічної думки; засновник соціологічного напряму в статистиці та київської економічної школи; *тричі ректор університету* (1859-62 рр., 1871-75 рр.,1878-80 рр.).

У першу ректорську каденцію (1859-1862) молодий 35-річний вчений став ініціатором багатьох демократичних змін у житті університету: запровадив видання часопису «Университетские известия», дозволив жінкам відвідувати лекції разом із чоловіками, що в подальшому вплинуло на організацію жіночої освіти, розпочав дискусію у пресі щодо місця і значення економічних дисциплін у підготовці студентів, звернув увагу на матеріальне забезпечення студентів та умови їхнього життя. Підтриманий у своїх ініціативах керівництвом Київського навчального округу в особі М.І. Пирогова, М.Х. Бунге брав участь в Урядовій комісії по створенню нового реформаторського університетського Статуту 1863 р., що свого часу вважався найбільш вдалим і демократичним.

Заступивши на виборних засадах (за новим Статутом) у другий раз на ректорський пост (1871-1875), М.Х. Бунге втілив у навчальну практику зміни стосовно формування навчальних планів деяких факультетів, створив Комісію щодо організації Київських вищих жіночих курсів, які почали працювати у 1878 р., у третьому ректорському періоді діяльності вченого. Методична складова у вигляді лекційних курсів, підручників, перекладів праць зарубіжних авторів була початком і основою становлення того, що послідовники та учні назвали *київською економічною школою*. Наукова діяльність М.Х. Бунге отримує високу оцінку у вигляді звань почесного професора кількох університетів, почесного члена багатьох наукових товариств, обрання дійсним академіком Академії наук.

Вчений виступав за вивчення масових процесів суспільного життя. Після проведеного у 1874 р. разом із М.І. Зібером (1844-1888) перепису населення Київщини, у ході якого з'ясовуються національні та релігійні характеристики, особливості навчальних уподобань мешканців, М.Х. Бунге готує друге видання підручника із статистики (1876 р.), де кристалізує погляди щодо *соціологічного напрямку у російській статистиці*, автором якого його і вважають [1].

Третій період ректорської діяльності М.Х. Бунге був нетривалим (1878-1880). Вчений неодноразово стверджував, що для розвитку промисловості необхідна підготовка інженерних кадрів, у зв'язку з чим проявляв турботу про технічну освіту. За його ініціативою та безпосередньою участю племінника, М.А. Бунге, пізніше були організовані технічні класи в містечку Сміла, школи з дорожньої і будівельної справ, ремісниче училище в Києві, Київський політехнічний інститут.

Вчений назавжди покинув Київ у червні 1880 р., отримавши посаду у Петербурзі. Стрімке просування кар'єрними сходами до найвищих державних посад (Міністр фінансів, голова Комітету міністрів) не змінювало його ставлення до освіти та рідного університету. М.Х. Бунге підтримував малозабезпечених студентів та випускників університету св. Володимира та І-ї Київської гімназії (був визначений процент з капіталу для надання допомоги), призначив стипендії кращим студентським роботам

у галузі економіки та заповів грошові суми для подальшої підтримки талановитої молоді, залишив за заповітом університету св. Володимира власну бібліотеку, яка і зараз носить ім'я Бунге. Прихильниками та послідовниками вченого стали професори Київського університету: М.І. Зібер, Д.І. Піхно, А.Я. Антонович, О.Д. Білімович, також українські вчені Р.М. Орженцький, М.І. Туган-Барановський, Є.Є. Слуцький, чиї дослідження сягали рівня світової науки.

За часів плідної праці у стінах Київського університету св. Володимира М.Х. Бунге пройшов шлях від викладача до державного діяча, цінність діяльності якого для університетської освіти визначається у *зміні акцентів у навчанні з філософських*, притаманних більшості навчальних закладів того часу, *на економічні*, що ставали більш доречними з точки зору прогресивних змін у суспільстві, та ідеології професіоналізації освіти технічного та економічного спрямування, що підтверджує відкриття в подальшому політехнічних та комерційних інститутів.

Висновки та побажання. Стаття може стати поштовхом до подальшого вивчення історії вітчизняних навчальних закладів, доробку видатних педагогічних персоналій, визначенню їхнього місця у науці й практиці, включення педагогічної спадщини вчених до навчальних планів і програм.

Список літератури:

1. Базилевич В.Д. Розвиток економічної науки і освіти в Україні в контексті інтелектуального спадку М.Х. Бунге / Віктор Дмитрович Базилевич // М. Бунге: сучасний дискурс / за ред. В.Д. Базилевича. – К.: Знання, 2005. – С. 29-55.
2. Грищенко С.В. Науково-педагогічна діяльність В.С. Іконнікова у вищих закладах освіти України (друга половина XIX ст. – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.В. Грищенко. – К., 2006. – 20 с.
3. Замечания на замечания Н.И. Пирогова ординарного профессора университета св. Владимира Бунге Н.Х. // Замечания на проект общего устава императорских российских университетов. – СПб., 1862. – Ч. 2. – С. 131–139.
4. Кравченко О.Г. Роль Киевского университета в развитии просвещения в Киевском учебном округе (Киевская, Волынская, Подольская, Черниговская, Полтавская губернии) в 60-х годах XIX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / О.Г. Кравченко. – К., 1954. – 14 с.
5. Мельник Л.Г. Технічний переворот на Україні у XIX ст. / Леонід Григорович Мельник. – К., 1972. – 239 с.
6. Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка / В.В. Різун, М.С. Тимошик, А.Є. Конверський та ін.; передм. В.В. Скопенка. – К.: Наша культура і наука, 2004. – 440 с.
7. Побірченко Н.С. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. Кн. 1 (X-XIX ст.): навч. посіб. / за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.
8. Почесні члени і доктори Університету св. Володимира / упор. В.А. Короткий, Т.В. Табенська, Ю.В. Цимбал. – К.: Либідь, 2005. –328 с.
9. Сергійчук В. Німці в Україні / Володимир Сергійчук. – К.: ПБП «Фотовідеосервіс», 1994. – 64 с.
10. Собрание Киевского биржевого общества («О создании фонда для постройки зданий Киевского политехнического института») // Киевлянин, 1897. – № 48 (17 февр.).

Мирошниченко А.В.
Киевский национальный лингвистический университет

ВЛИЯНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИЕВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА СВ. ВЛАДИМИРА НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX СТОЛЕТИЯ

Аннотация
В статье рассмотрено влияние выдающихся ученых Киевского университета св. Владимира, достояние которых по идеологическим и национальным соображениям не было известно широкому кругу ученых, но актуально и на современном этапе модернизации высшего образования. Изучение наследия и определение места в науке и практике многих ученых иностранного происхождения, долгое время живших и работавших в Российской империи, демонстрирует тесную взаимосвязь в науке, поэтому можем считать мировым достоянием вклад киевских ученых в развитие физико-математической, естествоведческой и социально-экономической отраслей; в формирование научных школ и направлений, а также реформирование университетского образования. Научно-технический прогресс XIX века стал толчком к интенсивному развитию и обогащению разных отраслей знаний, что дает возможность проанализировать научно-педагогическое наследие ученых в соответствующих направлениях. Но не вызывает сомнений безоговорочное значение консолидирующей роли Киевского университета как передового центра научной мысли и учебного заведения XIX века и современности.
Ключевые слова: ученый-педагог, образовательная деятельность, педагогическое наследие, инновационные идеи, научная школа, учебный процесс.

Miroshnychenko H.V.
Kyiv National Linguistic University

IMPACT OF KIEV UNIVERSITY OF ST. VLADIMIR ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND SCIENCE IN THE SECOND HALF OF XIX CENTURY

Summary
This article examines the impact of outstanding scientists of Kyiv University of St. Vladimir, whose legacy of ideological and national reasons, was not known to a wide range of scholars, but relevant and at the present stage of modernization of higher education. Research and definition of heritage places in the science and practice of many foreign-born scientists who have been living and working in the Russian Empire, demonstrates the close relationship in science, so we can assume a world heritage contribution Kiev scientists in the development of physical and mathematical, natural and social economic sectors; the formation of scientific schools and trends, as well as reform of university education. Scientific and technological progress of the nineteenth century was the impetus to intensive development and enrichment of different disciplines, which allows to analyze scientific and educational achievements of scientists in relevant areas of activity. However, there is no doubt unquestionable importance consolidating the role of the University of Kiev as the center of excellence of scientific thought and the institution of the nineteenth century and the present.
Keywords: scientist-pedagogue, educational activity, pedagogical heritage, innovative ideas, scientific school, educational process.

УДК 377.1

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦТЕХНОЛОГІЙ У ПТНЗ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Оверко Н.Я.
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

Модернізація освітньої галузі потребує створення відповідних умов для вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників. У статті обґрунтовані педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнології у ПТНЗ кулінарного профілю в процесі підвищення кваліфікації. Їх упровадження ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічної науки та передбачає розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології ПТНЗ на курсах підвищення кваліфікації, зокрема шляхом упровадження авторського спецкурсу. Реалізація цих педагогічних умов сприятиме формуванню у слухачів потреби до постійного самовдосконалення, високого рівня професійного сприймання, педагогічного мислення і педагогічної техніки, готовності до творчої педагогічної діяльності, виробленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.
Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічні умови, викладачі спецтехнології, ПТНЗ кулінарного профілю, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Провідною метою професійної освіти є забезпечення конкурентоспроможності та мобільності фахівця на ринку праці, а пріоритетом професійної підготовки визначено творчий розвиток його особистості. Зміни, які торкнулися не лише економічної, а й освітньої сфер, потребують відповідного оновлення змісту навчання, а також модернізації та вдосконалення його форм і методів. У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні [4] основними напрямами визначено: інтеграцію професійної освіти, впровадження у навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень та новітніх технологій, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів; розвиток ринку освітніх послуг з професійної підготовки, соціального партнерства, модернізації, спрямованої на створення необхідних умов для інноваційного розвитку професійної освіти і навчання, його інформаційне, науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення.

Модернізація освітньої галузі спрямована на удосконалення навчально-виховного процесу, створення особливих умов для професійної підготовки педагогічних працівників, у тому числі в системі підвищення кваліфікації. Покращення якості педагогічної діяльності вимагає усвідомлення і осмислення причин, чинників, які впливають на ефективність, успішність, якість освіти, та визначення певних умов, за яких це можливо реалізувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці існують різні тлумачення поняття «педагогічні умови» (див. Таблицю 1).

Як видно з таблиці, переважна більшість авторів пов'язують забезпечення педагогічних умов з ефективністю педагогічного процесу. Спираючись на матеріали таблиці, можемо стверджувати, що педагогічні умови спрямовуються на ефективну і результативну організацію педагогічної діяльності. Як зазначає А. В. Литвин, вони не лише сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу, а й забезпечують його цілісність в освітньому середовищі навчального закладу, всебічний гармонійний розвиток особистості, сприяючи ви-

© Оверко Н.Я., 2015

Таблиця 1

Визначення поняття «педагогічні умови»

Визначення	Автор
Чинники ефективного функціонування педагогічної системи	Бабанський Ю. К. [1, с. 97, 115]
Змістова характеристика одного чи декількох компонентів педагогічної системи, якими є зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями	Звєрєва М. В. [3]
Комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників	Литвин А. В. [5, с. 202-203]
Взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності	Манько В. М. [7]
Система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети	Пєхота О. М. [9]
Обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей	Словник-довідник з професійної педагогіки [11]
Обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності	Хриков Є. М. [14, с. 12]
Сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи	Юцевич Ю. Є. [15]
Сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечує досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності	Яковлева Н. О. [16]

явленню її здібностей, формуванню загальнолюдських і професійно важливих якостей тощо [6, с. 5]. Проаналізувавши методологічні засади поняття, А. В. Литвин дійшов висновку про те, що найчастіше під педагогічними умовами, які стосуються різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання і розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів, розуміють такі, що спеціально створюються у освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або забезпечення можливості реалізації певних інновацій.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Спираючись на власний досвід викладання спецтехнології в ПТНЗ кулінарного профілю і спостереження, зауважимо, що в організації освітнього процесу існують певні недоліки, серед яких слід відзначити такі: інтеграція професійно-орієнтованих предметів не сприяє ґрунтовному вивченню окремих професійно важливих дисциплін; невідповідність застарілої матеріально-технічної бази виробничого навчання сучасному рівню виробництва; слабка вмотивованість учнів щодо майбутньої професії кухаря, зниження її престижності.

Усунути ці недоліки можливо шляхом диверсифікації та модернізації навчальної бази, більш ефективного використання діючих виробничих потужностей та підвищення їх технологічного рівня, інноваційного забезпечення матеріально-технологічної бази навчального закладу, організації сучасної підготовки кадрів і стимулювання залучення до цих процесів приватного капіталу. Тобто, мають бути створені умови навчання і співпраці з приватними роботодавцями, які сприятимуть їхньому особистому зацікавленню в висококваліфікованих фахівцях. У зв'язку з цим завдання педагогів професійного навчання полягає в тому, щоб виховувати учнів у любові до професії, спонукати їх до осмислення особистісних і соціальних потреб у підвищенні рівня освіченості, професіоналізму, конкурентоспроможності на вітчизняному і світовому ринках праці, сприяти формуванню готовності учнів до саморозвитку і самореалізації впродовж усього життя. Згідно з новою парадигмою освіти однією з умов вирішення цього важливого завдання є розвиток педагогічної майстерності викладачів професійної школи, формування готовності до постійного саморозвитку й самовдосконалення у професійній діяльності. Враховуючи те, що майже 80% викладачів спецтехнологій професійної школи не мають педагогічної підготовки, але потребують розвитку педагогічної майстерності, пропонуємо вдосконалити її на курсах підвищення кваліфікації. Ефективність цього процесу залежить від умов, у яких він проходить.

Мета статті полягає у обґрунтуванні педагогічних умов розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнології у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Розвиваючи думки Ю. К. Бабанського, А. В. Литвина, В. М. Манька, О. М. Пєхоти, Ю. Є. Юцевича, *педагогічними умовами розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у процесі підвищення кваліфікації вважаємо комплекс науково-методичних заходів, які актуалізують особистісні та професійні якості й забезпечують ефективність навчально-виховної діяльності.*

Формування й розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій передбачає: формування здатності здійснення педагогічного впливу на професійне становлення учнів; забезпечення потреби саморозвитку в особистісному й професійному сенсі, самоосвіти, самовиховання; організацію педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктних засадах. Зважаючи на викладене, педагогічними умовами розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації є:

- розроблення й упровадження на курсах підвищення кваліфікації викладачів спецтехнологій кулінарного профілю спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності»;
- проектування форм, методів і технологій розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій ПТНЗ кулінарного профілю;
- зорієнтованість процесу підвищення кваліфікації викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю на розвиток їхньої педагогічної майстерності;

· стимулювання викладачів спецтехнологій ПТНЗ кулінарного профілю до постійного самовдосконалення у професійній діяльності.

Охарактеризуємо кожну з умов та їх роль у розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ кулінарного профілю.

1. Розроблення й упровадження на курсах підвищення кваліфікації викладачів спецтехнологій кулінарного профілю спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності». Професійна діяльність викладача спецтехнологій у ПТНЗ вимагає високого теоретичного рівня підготовки з відповідного предмету, володіння формами, методами і засобами навчання, які забезпечують учням досягнення міцних і глибоких знань, розвивають їхні професійно значущі уміння і навички й формують готовність до їх практичного застосування у майбутній професійній діяльності. У контексті розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю її структура має проектуватися на професійну підготовку майбутніх кулінарів. З метою вдосконалення педагогічної діяльності викладачів спецтехнологій, які часто не мають спеціальної педагогічної освіти, пропонуємо авторський спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності», який розрахований на 24 год. (з них 10 год. теоретичних, 14 год. практичних), метою якого є розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій кулінарного профілю на основі актуалізації особистісних потреб щодо: професійного саморозвитку та готовності до безперервної освіти; вдосконалення індивідуального стилю педагогічної діяльності з опорою на професійні цінності шляхом підвищення професійної культури, формування свідомого ставлення до самоорганізації педагогічної діяльності на основі творчого підходу до неї.

Спецкурс спрямований на опанування знань про основні напрями модернізації освітньої галузі та підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти, вимоги до особистості сучасного викладача спецтехнологій, у тому числі кулінарного профілю; сутність і структуру педагогічної майстерності, роль особистісних і професійних чинників у процесі її розвитку у викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю. Особливістю спецкурсу є його практична спрямованість на розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології ПТНЗ кулінарного профілю.

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає: спрямованість змісту спецкурсу на розвиток усіх компонентів педагогічної майстерності (аксіологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний і акмеологічний [8, с. 229]) викладача спецтехнології ПТНЗ кулінарного профілю у системі підвищення кваліфікації; надання йому широких можливостей для творчого застосування набутих знань, умінь і навичок у реальних і змодельованих педагогічних ситуаціях; організацію особистісно-орієнтованої взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу з метою збагачення і систематизації цінностей, норм і знань, спрямованих на розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології ПТНЗ кулінарного профілю.

2. Проектування форм, методів і технологій розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій ПТНЗ кулінарного профілю. Досягнення оптимального поєднання теоретичної та практичної підготовки, послідовність цього процесу, розвиток у викладачів мотивації до вдосконалення особистісних і професійних якостей з урахуванням особливостей обраної професії є основним завданням методики розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнології у ПТНЗ. Сутність цієї методики полягає у відображенні впливу самовдосконалення й саморозвитку впродовж життя на формування й розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології у процесі їх педагогічної діяльності.

При проектуванні методики розвитку педагогічної майстерності ми враховували, що вона має: презентувати різні форми організації навчального процесу з метою мотивування викладачів спецтехнологій до вдосконалення особистісних і професійних якостей; сприяти сформованості духовних, морально-етичних, пізнавальних і професійних потреб та інтересів, а також вольових якостей і спрямованості на творчість у педагогічній діяльності; поєднувати традиційні й інноваційні технології з метою розвитку педагогічної майстерності у процесі професійної діяльності, а також вдосконалення професійних, комунікативних та ІКТ-компетенцій; створювати умови для постійного підвищення освітнього і кваліфікаційного рівнів педагогічних працівників, оновлення їхніх професійних знань, збагачення духовного та інтелектуального потенціалу;

Розроблення й застосування методики розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнології ПТНЗ кулінарного профілю передбачає: цілеспрямоване використання досягнень сучасної психолого-педагогічної науки та інноваційних виробничих технологій; зорієнтованість змісту, форм, методів і засобів розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнології на формування готовності виконувати професійну діяльність на високому фаховому рівні.

3. Зорієнтованість процесу підвищення кваліфікації викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю на розвиток їхньої педагогічної майстерності. Однією з ключових умов ефективної роботи закладів освіти в сучасних економічних умовах є підвищення кваліфікації педагогічних працівників як цілеспрямоване безперервне вдосконалення їхньої фахової майстерності, професійних знань, умінь і навичок. На курсах підвищення кваліфікації педагогічні працівники мають змогу опанувати нові методи і сучасні технології навчання, що, в свою чергу, підвищує рівень професійної майстерності та ефективності педагогічної діяльності [2]. Розвиток педагогічної майстерності викладача ПТНЗ на курсах підвищення кваліфікації як важливий чинник його професійного й особистісного зростання та самовдосконалення, підвищення рівня педагогічної культури, професійно-педагогічної компетентності, досягнення особистісної зрілості, закономірно зумовлює формування власного, неповторного індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Отже, зорієнтованість процесу підвищення кваліфікації викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю на розвиток їхньої педагогічної майстерності передбачає: приведення обсягів та змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ у відповідність до діагностично визначених цілей у розвитку професійно-педагогічної компетентності; задоволення інтересів викладачів спецтехнологій кулінарного профілю у постійному підвищенні їхньої професійно-педагогічної компетентності відповідно до досягнень сучасної психолого-педагогічної науки та інноваційних виробничих технологій; розширення світогляду, підвищення професійної та загальної культури; вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду викладання спецтехнологій у закладах професійної освіти; опанування новітніх засобів навчання і методів викладання спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю.

4. Стимулювання викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю до постійного са-

мовдосконалення в професійній діяльності. Самовдосконалення особистості розглядається як можливість особистісного росту людини та її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння ще не опанованими видами діяльності. З огляду на це, самовдосконалення відіграє особливу роль у становленні особистості, оскільки впливає на здатність людини до самопізнання, а відповідно – до рефлексії. Таким чином, у самовдосконаленні поєднуються взаємозалежні процеси: самовиховання (цілеспрямована активна діяльність, зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей) і самоосвіта (цілеспрямоване розширення і поглиблення своїх знань, удосконалення й набуття відповідних навичок і вмінь [13]. Воно ґрунтується на самопізнанні, мотивації, саморегулюванні. Створюючи нові цінності, людина стає суб'єктом власного розвитку.

Професійне самовдосконалення педагога є внутрішнім процесом якісних самозмін, який відбувається шляхом усвідомлення особистістю необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і педагогічної рефлексії; мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуху до найкращого в собі [12, с. 6].

Основними напрямами професійного самовдосконалення викладачів ПТНЗ є: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо [10, с. 252].

Отже, розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології кулінарного профілю потребує стимулювання викладачів до постійного самовдосконалення у професійній діяльності, яке виявляється у: виявленні зацікавленості до вдосконалення професійних якостей; розвитку у викладачів спецтехнологій стійкого інтересу до професійної діяльності;формуванні цілеспрямованості у виробленні індивідуального стилю педагогічної діяльності; вдосконаленні професійно значущих якостей особистості викладача спецтехнологій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Обґрунтовані педагогічні умови спрямовані на розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій ПТНЗ кулінарного профілю, підготовку педагога з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва. Їх упровадження передбачає розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення. Реалізація цих педагогічних умов у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів сприятиме формуванню потреби до постійного самовдосконалення, високого рівня професійного сприймання, педагогічного мислення і педагогічної техніки, готовності до творчої педагогічної діяльності, виробленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Подальшого дослідження потребують проблеми упровадження методики розвитку педагогічної майстерності викладачів спецтехнологій ПТНЗ кулінарного профілю у систему підвищення кваліфікації, апробація спецкурсу та його вдосконалення відповідно до її результатів.

Список літератури:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Філонов и др.]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960-1990 г.г.): дис.... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Буткевич. – М., 1994. – 341 с.
3. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29-32.
4. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у професійній школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: pidruchniki.com/…/kontseptsiya_rozvitku
5. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія / Андрій Вікторович Литвин. – Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
6. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
7. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
8. Оверко Н. До питання структури педагогічної майстерності викладача професійно-технічної освіти / Н. Я. Оверко // Global scientific unity 2014: The European Scientific and Practical Congress / Published by order of the Scientific Presidium of the Council of the International Scientific Association «Science & Genesis»; Scientific and practical edition: Prague (Czech Republic), 28th of November 2014. – Copenhagen: Publishing Center of The International Scientific Association «Science & Genesis», 2014. – Vol. 3. – P. 227–235.
9. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О. М. Пєхота та інші. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
10. Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
11. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
12. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Олександрівна Сущенко; Університет менеджменту АПН України. – Київ, 2009. – 22 с.
13. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Уйсімбаєва Н. – Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/…/1266osobistisne_samovdoskonalennya_

14. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2(60). – С. 11–15.
15. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. Е. Юцевич. – К., 1985. – 230 с.
16. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.

Оверко Н.Я.
Львовский научно-практический центр
Института профессионально-технического образования
Национальной академии педагогических наук Украины

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦТЕХНОЛОГИЙ В ПТУ КУЛИНАРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация
Модернизация образования требует создания соответствующих условий для совершенствования профессиональной подготовки педагогов. В статье обоснованы педагогические условия развития профессионального мастерства преподавателей спецтехнологии в ПТУ кулинарного профиля в процессе повышения квалификации. Их внедрение основывается на новейших достижениях психолого-педагогической науки и предусматривает развитие педагогического мастерства преподавателей спецтехнологии ПТУ на курсах повышения квалификации, в том числе путем внедрения авторского спецкурса. Реализация этих педагогических условий будет способствовать формированию у слушателей потребности к постоянному самосовершенствованию, высокого уровня профессионального восприятия, педагогического мышления и педагогической техники, готовности к творческой педагогической деятельности, выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.
Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогические условия, преподаватели спецтехнологии, ПТУ кулинарного профиля, повышения квалификации.

Overko N.Ya.
Lviv Research Center
Institute of Vocational Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS DEVELOPMENT EXPERT SPECIAL TECHNOLOGY SKILLS OF TEACHERS IN VOCATIONAL SCHOOLS CULINARY PROFILE DURING TRAINING

Summary
Modernization of the educational sector needs to create the right conditions for improving training teachers. The article pedagogical conditions of professional skills of teachers in vocational schools culinary special technology profile during training. Their implementation is based on the latest achievements of psycho-pedagogy and involves the development of pedagogical skills of teachers in vocational schools special technology training courses, in particular by introducing a special course author. The implementation of these pedagogical conditions will contribute to audience needs to continuous improvement, high-level professional perception, pedagogical thinking and teaching techniques, readiness for creative educational activities, development of individual style of pedagogical activity.
Keywords: pedagogical skills, pedagogical conditions, special technology teachers, vocational culinary profile of excellence.

УДК 37.016:81]:1

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ «ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА» В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ ОСВІТИ

Петько Л.В.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Розглядаються філософсько-педагогічні ідеї міжособистісної комунікації, викликані глобалізаційними освітніми та професійними викликами. Обосновуються на прикладі наукових розвідок сучасних українських і зарубіжних учених доцільність навчання молоді в професійно-орієнтованому середовищі, що сприятиме до адаптації в майбутній діяльності. Автор торкається питання міжособистісній взаємодії шляхом опанування мовного простору, а саме – вивчення студентами іноземних мов. Пропонуються тлумачення концепта «середовище» у філософській, педагогічній, психологічній, соціологічній площині.

Ключові слова: суспільство, соціальна група, особистість, навчання, середовище, мова.

Постановка проблеми. Відомо, що з кінця 20 століття, завдяки інтеграційним процесам, активно формується єдине європейське освітнє середовище. У Доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття (ЮНЕСКО, 1996) було визначено основні вимоги до навчання: 1) *Навчитися пізнавати*, поєднуючи досить широку загальну культуру з можливістю поглибленої роботи в обмеженому числі дисциплін. Це означає уміння вчитися, щоб скористатися можливостями, які надає безперервна освіта. 2) *Навчитися працювати*, з метою отримання не тільки професійної кваліфікації, але, в більш широкому сенсі, – компетентність, яка дає можливість вирішувати різні багаточисельні ситуації і працювати в групі. Слід вчитися працювати в рамках різних соціальних або виробничих умов, з якими стикаються юнаки та дівчата або спонтанно, в силу існуючого місцевого або національного контексту, також і формально, завдяки розвитку етапів освіти, що чергуються один за іншим. 3) *Навчитися жити* разом, виховуючи розуміння іншого й відчуття взаємозалежності, здійснювати спільні проекти і бути готовими до врегулювання конфліктів в умовах поваги цінностей плюралізму, взаєморозуміння та миру. 4) *Навчитися жити*, з тим щоб сприяти розвитку власної особистості і бути здатним діяти, виявляючи незалежність, самостійність суджень і особисту відповідальність. Для цього в галузі освіти не слід нехтувати жодною з потенційних можливостей кожного індивідуума: пам'яттю, спроможністю до роздумів, естетичним почуттям, фізичними можливостями, здатністю до комунікації [12, с. 24].

Формування та вплив навчального середовища на процеси та навчання студентів в умовах університету викликає інтерес серед вітчизняних та зарубіжних науковців. Але у розумінні понять «навчальне середовище», «освітнє середовище», «освітній простір» немає чітко визначеного підходу. Існують різні думки щодо розуміння «професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища», в яких межах допустиме визначення даного феномена.

Мета статті полягає у презентації різних підходів до визначення концептів «освітній простір», «освітнє середовище», «навчальне середовище».

Виклад основного матеріалу. За мету навчання в умовах університету визначають готовність майбутнього спеціаліста здійснювати професійну діяльність згідно набутої професійної кваліфікації. При чому провідним шляхом запровадження педагогічної системи формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища є створення учасниками освітнього середовища, сприятливого для навчання іноземної мови за майбутніх фахом на дидактичних принципах наочності, міцності, свідомості, науковості, активності, виховного навчання, систематичності і послідовності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності і посильності, міжпредметної координації, міжкультурної взаємодії.

Проблема формування навчального середовища (а далі зі змістовним його наповненням: професійно орієнтоване, іншомовне, здоров'язберігаюче комп'ютерно орієнтоване, інформаційне і т.ін.) розглядається у наукових розвідках як вітчизняних, так і зарубіжних науковців та стало предметом дослідження філософів, педагогів, психологів, соціологів у площині різних методологічних підходів щодо «вивчення, моделювання та проектування освітнього середовища [4, с. 270]».

Середовище має такі визначення: 1) соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини. Оточення. 2) природні умови, в яких проходить життєдіяльність, якого-небудь організму. Довкілля. 3) речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості [20, с. 536]. В «Новому тлумачному словнику української мови» *середовище* характеризується як 1) речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера. 2) Сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; сфера. 3) Соціально-побутові умови, в яких проходить життєдіяльність життя людини; оточення, коло, обшар [11, с. 265].

Середовище в біології розглядають як сукупність умов, в яких існують організми. В екології під *середовищем* розуміють сукупність зовнішніх умов існування та їх угрупувань [19, с. 200]. Тобто, людина, будучи біологічною істотою, потребує також певних умов для свого існування. А існування людини проходить у певному соціумі, де відбувається також її соціалізація, громадянське, професійне становлення тощо.

Згідно філософських поглядів Г. Спенсера (1820-1903) суспільство є результатом взаємодії свідомої діяльності та об'єктивних природнихфакторов. Він визначив такі соціальні інститути: домашні, обрядові, політичні, церковні, професійні и промислові і розглядав їх як механізми самоорганізації спільної життєдіяльності людей, що сприяє перетворенню людини в соціальну істоту, здатну до спільних дій [22].

Середовище – це не така сила, що запускає внутрішньоорганічні процеси за типом механічного поштовху, вона здатна видозмінювати життєдіяльність, з-за чого поступово стає складнішим пристосування індивіда до середовища.

© Петько Л.В., 2015

Відповідно еволюціоністської теорії Г. Спенсер, вперше з часів Декарта, звернувся до аналізу предмету психології: всі засоби пристосування індивіда до середовища містяться в межах двох суб'єктів психіки: відчуття, пам'ять, воля, розум, інтелект знаходяться в свідомості і є вищими формами пристосування, а рефлекси (інстинкти і навички) – в поведінці людини. Він вважав, що одержання нових істин і підтвердження старих може здійснюватися виключно експериментальним шляхом.

Будучи представником позитивізму, англієць видав у 1861 р. «Педагогіку» [17., де відстоював принципи дитиноцентризму і важливість науки, виступав за природний розвиток інтелекту, створення мотивуючого інтересу і роль науки в складанні навчальних планів. «Інтелект, – пише Спенсер, – що розглядається разнобічно, полягає у встановленні відповідностей між стосунками в організмі і стосунками в середовищі, а розвиток розумової здатності може бути сформульований як прогрес таких відповідностей у просторі, часі, спеціальності, спільності і складності» [18].

Середовище соціальне – сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, які є основою існування, формування і діяльності людини. В широкому розуміннеі *середовище соціальне* (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему в цілому (продуктивні сили, сукупність суспільних відносин та інститутів, суспільну свідомість, культуру). У вузькому розумінні *середовище соціальне (мікросередовище)* будучи елементом середовища соціального в цілому, включає безпосереднє соціальне оточення людини (сім'я, трудовий колектив, інші групи і спільності). Середовище соціальне справляє вирішальний вплив на формування і розвиток особи [19, с. 200].

Оточуюче середовище – соціально-побутова обстановка, в якій протікає життя людини; оточення... Група людей, зв'язаних спільністю професії, інтересів [5, с. 263].

У свою чергу психологи тлумачать *середовище соціальне* як конкретне проявлення суспільних відношень, в яких розвивається конкретна особистість, соціальна спільність; соціальні умови їх розвитку. А також *середовище соціальне* розрізняють за: 1) видом спільності – соціальна формація, клас, група, 2) видом групи – сімейне, навчальне, суспільне, трудове, спортивне тощо, 3) формуючим впливом – детерміноване, тренуюче, навчаюче, виховуюче, 4) способом впливу на свідомість – правове, моральне, наукове, естетичне, 5) віком – молодіжне, змішане тощо, 6) соціальною спрямованістю – соціальне, асоціальне, 7) ступенем контактів – безпосереднє, опосередковане [14, с. 222–223].

Слід також взяти до уваги такий феномен як *багатомовність* (мільтилінгвізм, полілінгвізм) – «використання декілька мов у межах визначеної соціальної спільноти; використання індивідуумом (групи людей) декілька мов, кожна з яких обирається відповідно конкретної комунікативної ситуації [7, с. 303]». Водночас обидва явища взаємопов'язані: потреба в комунікації породжується в багатомовному середовищі і багатомовність реалізується у формі двомовності (білінгвізма).

В історичній ретроспективі, мова виступає феноменом національної культури. На основі дослідження Г.А. Максименко співвідношення мови та національної культури розкривають та характеризують наступні твердження: 1) мова – дзеркало культури (в ній відображено оточуючий світ, національний характер, менталітет, традиції, систему цінностей), 2) мова – скарбниця культури (зберігає культурні надбання в лексиці, граматиці, фразеології, закарбовує їх у фольклорі, художній та науковій літературі), 3) мова – носій культури (передає надбання національної культури від покоління до покоління), 4) мова – інструмент культури (формує національний характер особистості-носія мови, бо процес користування нею невіддільний від впровадження у свідомість молодого покоління зафіксованих в мові світобачення, менталітету, комплексу морально-етичних цінностей народу [8].

К.Г. Михайлєва розглядає освітнє середовище як підсистему «соціокультурного середовища, сукупність історично сформованих факторів, обставин, ситуацій», як засіб формування не тільки ставлення до набуття знань, а і виховання, формування культури особистості, як цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості [1, с. 423]. Таким чином, у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету, присутнє і соціокультурне середовище.

Середовище соціокультурне – культура і стан розвитку суспільства, в якому відбувається життєдільність людини [14, с. 223].

При цьому у контексті соціокультурних трансформацій Н.П. Нікітіна пропонує вживати поняття *«соціокультурне поліваріантне середовище»*, що більш відповідає соціокультурним мовним змінам, склад і структура якого обумовлені: 1) соціально-мовленнєвою структурою суспільства, 2) соціально-мовною ситуацією, 3) своєрідністю соціокультурної лінгвістичної ситуації, 4) новою структурою культури, що трансформується, 5) історичними традиціями мовних взаємин корінної нації з іншими національностями, 6) зміною культурного контексту та умов життєдіяльності, 7) ціннісними орієнтаціями і соціальними установками суспільства [10, с. 66–67].

Але, як зазначав Ж. Делор, «при всьому різноманітті культур і соціальних систем залишається загальна для всіх проблема відтворення демократичного ідеалу, здатного генерувати і підтримувати відчуття солідарності всіх людей [12, с. 2]», наголошуючи на тому, що людство повинно бути готовим подолати протиріччя між глобальними і локальними проблемами (що будуть головними у XXI столітті): поступово «стати громадянами світу без втрати власного коріння і активно беручи участь у житті свого народу і общини». Також у протиріччях між універсальним та індивідуальним: глобалізація культури поступово набуває загального характеру. До цієї низки проблем слід віднести і протиріччя між традиціями і сучасними тенденціями: адаптація без отторгнення власного коріння, діалектичний зв'язок незалежності зі свободою і розвитком інших, управління технічним прогресом. До того ж не можна забувати про «вічне протиріччя» між духовним і матеріальним світом. Людство завжди потребує ідеалу і цінностей [12, с. 9–10].

На особливу увагу заслуговує науковий доробок Т. Дороніної щодо контамінації понять «освітній простір» (ОП) та «освітнє середовище» (ОС) в сучасному науково-педагогічному дискурсі. Погоджуючись з розумінням Н. Рибки *освітнього простору* як загальнонаукового поняття, яке «відбиває переважно внутрішні (педагогічні, психологічні та ін.) зміни в системі освіти, безвідносно до перевлаштування системи інституційних взаємозв'язків освіти з іншими державними, недержавними та міждержавними установами [15, с. 142]», професор, посилаючись на думку І. Шалаєва та А. Віряєва (які появу в педагогічному дискурсі феномена ОП пов'язують з інформаційним розвитком суспіль-

ства), коли культурний динамізм спостерігається в усіх сферах життєдіяльності людини, пропонує застосовувати до визначення понять ОП та ОС культурологічний підхід, який дозволяє розглядати сучасні освітні системи більш широко [6, с. 182].

Зазначимо, що питання системного аналізу інформаційного простору як культурного феномену, здатного в межах грамотної культурної та інформаційної політики забезпечити розкриття національного потенціалу країни (економічного, ресурсного, науково-технічного, етнокультурного, інтелектуального, духовного тощо) одним із перших у філософських дослідженнях зробив О.В. Серьогін. До того ж автор акцентує увагу з точки зору філософії та культурології на просторово-часовому характері інформаційного середовища, що може бути визначено як особливий тип «часового простору» (за терміном М. Хайдеггера) [16].

У свою чергу, О. Волкова описує принципи розвитку ОП в аспекті зміни культурних парадигм: природовідповідності, культуровідповідності, інтеграції, гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації [3, с. 180].

Як слушно зазначає О.О. Єжова, єдиної точки трактування понять «освітнє середовище» й «освітній простір», а також співвідношень між ними не існує. Тому набуває поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, О. Єжова, В. Веснін, А. Лукін, І. Левицька, К. Михайлєва, Л. Коначевська, А. Романовський, І. Улановська). Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов [9], Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін, освітньо-розвивальне (О.Т. Писарчук [13]), навчально-виховне середовище досліджували О. Матвієнко, В. Биков, Л. Петько, В. Мелешко, конструктивістське – Б. Уилсон (B. Wilson), Грино (Greeno), Йонассен (Jonassen), Рорер-Мерфі (Rohrer-Murphy).

У широкому розумінні *освітнє середовище* розуміють як структуру, що «складається з декількох взаємозалежних рівнів: до глобального рівня відносять загальносвітові тенденції розвитку соціальних інститутів економіки, політики, освіти, а також культурних й інформаційно-комунікаційних систем; до регіонального – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних норм, звичаїв, традицій, засоби масової комунікації тощо; до локального – мікроклімат і мікрокультуру освітньої установки, найближче оточення, родину [1, с. 423].

Питання розгляду формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища не можна залишити без теоретичних основ лінгвістичної філософії, викладених Л. Вітгенштейном у 1953р. Його концепція, що представлена у «Філософських дослідженнях», склалася у процесі спостереження функціонування мови в природних умовах комунікації. Вчений розглядав мову як «компонент цілеспрямованої і регламентованої діяльності людини, що характеризується безліччю цілей. Мова (мовленєве висловлювання і мовні форми, що входять до нього) – це знаряддя для виконання певного завдання». Утім, поєднання мови і дії Л. Вітгенштейн називав «мовною грою», підкреслюючи, що «говорити на мові – це компонент діяльності або форма життя» [2, с. 9]. Австрійський філософ пропонував уявити різноманітність «мовних ігор» на таких прикладах: віддавати накази або виконувати їх, описувати зовнішній вигляд об'єкту або його розміри, виготовляти об'єкт згідно його опису (малюнка), інформувати про подію, роздумувати про подію, висувати і перевіряти гіпотезу, презентувати результати проведеного експерименту в таблицях і діаграми, написати розповідь і читати її, грати в театрі, співати пісні, розгадувати загадки, говорити дотепно, розповідати, історії, розв'язувати арифметичні завдання, перекладати з однієї мови на другу, просити, благати, дякувати, вітати.

Таким чином лінгвістична філософія висуває на перший план не стільки когнітивну (пов'язану з мисленням), скільки інструментальну (дія і вплив) функцію мови. Її об'єкт – мова в дії [7, с. 269–270].

Тут не можна не згадати роботи канадського вченого Е. Гоффмана (1922–1982), присвячені дослідженню символічної взаємодії в ігровій формі. Учений розглядав взаємодію людей з драматургією спектаклів, де учасники – це «актори», які виконують певні «ролі» у процесі взаємодії («спектаклю»), де «акторам» у процесі взаємодії (виконання «ролі») надається право на її конструювання. Люди поводять себе як актори на сцені, використовуючи «декорації» й «оточуюче середовище» для створення враження про себе та отримання про інших. Е. Гоффман розглядав життя як театр, а термін «самопрезентація» набув широкого використання в науці з 1959 р. завдяку виходу в світ книги «Презентація самого себе іншим у повсякденному житті» [21].

Список літератури:

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2012. – 1099 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования. – Кембридж, 1945. – 142 с. / Л. Витгенштейн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vk.com/doc195058859_238494777?hash=0e756c232a1009ddf5&dl=9bcf0acd3e6a137ae2
3. Волкова Е. В. Пространство знаний и современное образовательное пространство / Е. В. Волкова // Мир психологии. – 2012. – № 4. – С. 179–185.
4. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія / О. О. Єжова. – Суми: Вид-во «МакДен», 2011. – 412 с.
5. Короткий тлумачний словник української мови: понад 6750 слів; за ред. Д. Г. Гринчишина. – 2-е вид, переробл. і доп. – К.: Рад. шк., 1988. – 320 с.
6. Дороніна Т. Контамінація понять «освітній простір» та «освітнє середовище» в сучасному науково-педагогічному дискурсі / Т. Дороніна // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць; за ред. З. П. Бакум. – Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Вип. 39. – Кривий Ріг: Друкарня Романа Козлова, 2013. – С. 177–184.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 684 с.
8. Максименко Г. А. Мова як сутнісний показник національно-культурної ідентичності / Г. А. Максименко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intkonf.org/kfiloln-maksimenko-ga-mova-yak-sutnisniy-pokaznik-natsionalno-kulturnoyi-identichnosti/
9. Мануйлов С. Ю. Средовый подход в воспитании / С. Ю. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
10. Нікітіна Н. П. Культурознавча соціалізація мовної освіти / Н. П. Нікітіна // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(16), Issue: 33, 2014. – С. 66–69 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.seanewdim.com
11. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Вид-во «АКОНІТ», 2008. – 864 с.

12. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) / Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века, 1996. – Изд-во ЮНЕСКО. – 31 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ifap.ru/library/book201.pdf
13. Писарчук О. Т. Освітньо розвивальне середовище початкової школи як фактор становлення духовності молодших школярів / О. Т. Писарчук // Наукові записки Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2011. – № 5. – С. 18–24.
14. Психологічний словник / авт.-укл. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. – К.: Наук. світ, 2007. – 274 с.
15. Рибка Н. М. Структура поняття «єдиний освітній простір» / Н. М. Рибка // Культура народов Причорноморья. – 2004. – № 51. – С. 141-144.
16. Серёгин А. В. Информационное пространство как феномен культуры: дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01 «Теория культуры» / Александр Васильевич Серёгин. – М., 2000. – 135 с.
17. Спенсер Герберт. Воспитание умственное, нравственное и физическое (Education: Intellectual, Moral, Physical, 1861) [Електронний ресурс]. – Ресурс доступу: http://minervium.com/pedagogy/Spenser-Vospitanie-umstvennoe-nravstvennoe-i-fizicheskoe.html
18. Теория эволюционного ассоцианизма Герберта Спенсера [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dvdrw.name/psihologia/psikhologiya-obshcheniya/38-spencer
19. Український радянський енциклопедичний словник. – Т. 3. – Вид. 2-е; гол. ред. Бабичева Ф. С. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1987. – 736 с.
20. Яковлева А. М. Сучасний тлумачний словник української мови / А. М. Яковлева, Т. М. Афонська. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2012. – 672 с.
21. Goffman E. Presentation of Self in Everyday Life Text / Erving Goffman. – N. Y.: Doubleday Anchor, 1959. – 259 p.
22. Spencer H. The Principles of Sociology. – 3 vols. London: Williams and Norgate, 1882–1898 [A System of Synthetic Philosophy, v. 6–8] CONTENTS: Vol. 1: pt. 1. The data of sociology, pt. 2. The inductions of sociology, pt. 3. The domestic relations; Vol. 2: pt. 4. Ceremonial institutions, pt. 5. Political institutions; v. 3: pt. 6. Ecclesiastical institutions, pt. 7. Professional institutions, pt. 8. Industrial institutions].

Петько Л.В.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
Рассматриваются философско-педагогические идеи межличностной коммуникации, вызванные глобализационными образовательными и профессиональными вызовами. Обосновывается на примере научных изысканий современных украинских и зарубежных учёных небходимость обучения молодёжи в профессионально-ориентированной среде, что будет способствовать адаптации в будущей деятельности. Автор касается вопроса межличностного взаимодействия путём вхождения в языковое пространство, а именно – изучение студентами иностранных языков. Предлагаются трактовки концепта «среда» в философском, педагогическом, психологическом, социологическом понимании.
Ключевые слова: общество, социальная группа, личность, обучение, среда, языки.

Pet'ko L.V.
Dragomanov National Pedagogical University

PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL POINTS OF VIEWS TO UNDERSTANDING OF THE «PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN ENVIRONMENT» IN MODERN REALITIES OF EDUCATION

Summary
The philosophical-pedagogical ideas of interpersonality communication are examined, caused global educational and professional calls in modern society. The author analyzes the basic models in modern society and compares them. The auther gives proof the necessary of students' teaching in the professional-oriented environment on the examples of scientific researches of the modern Ukrainian and foreign scientists that will promote in the adaptation in future activity. The article deals with the phenomenon of language from the perspective of interpersonality co-operation in the way of entering into the linguistic space – the learning of foreign languages. The auther moves some interpretations of «environment» understanding in the philosophical, pedagogical, psychological, and sociological ways.
Keywords: society, social groupe, personality, teaching, environment, languages.

УДК 378+378.147+37-057.212

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Постоян Т.Г.
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Розглянуто переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти на прикладі дисципліни професійного спрямування «Управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу»

Ключові слова: професійна підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, програмно-методичне забезпечення, навчально-методичний комплекс.

Постановка проблеми. Управлінська наука і кадровий потенціал є принциповою умовою виконання Законів України »Про освіту» та »Про вищу освіту». Складність розв'язання цього завдання зумовлена глибокою політичною, економічною кризою, яку нині переживає наше суспільство. Сучасне суспільство хвилює проблема падіння рівня професіоналізму у галузі освіти взагалі і керівництві освітою зокрема. Для успішної професійної діяльності менеджеру освіти сьогодні. як ніколи, необхідно бути освіченим, високопрофесійним керівником, котрому притаманне ефективне мислення, високий рівень культури управління, професійна компетентність, на що і спрямовується професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу.

Одним із важливих напрямів забезпечення якісної професійної підготовки є розвиток інформатизації освіти, інноваційні комп'ютерні технології. Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних технологій, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на високому рівні з урахуванням світових вимог. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги цих технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування в освіті та професійній підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Дослідження багатьох науковців присвячені цій проблемі, серед яких В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, С. Гончаренко, О. Гудирева, А. Дзюбенко, В. Заболотний, Т. Коваль, Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Шестопал та інші.

Інформаційно-комунікаційні технології здійснюють активний вплив на процес навчання і виховання студентів, оскільки змінюють схему передачі знань і методи навчання. Інформаційно-комунікаційні технології є одним із засобів навчання, що сприяє реалізації педагогічної ідеї. В межах інформаційно-комунікаційних технологій розглядаються мультимедійні технології, які дозволяють водночас обробляти і відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією.

Інформаційно-комунікаційні технології мають дати відповідь на запитання: як організувати навчальний процес в комп'ютерному середовищі з урахуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних та практичних цілей, які засоби інформаційно-комунікаційних технологій і як використовувати, яким змістом їх наповнювати, як контролювати їх якість. Це низка запитань, на які можливо дати відповідь у результаті спеціальних педагогічних пошуків та експериментів.

Розглянемо визначення інформаційно-комунікаційних технологій навчання науковцями. А. Дзюбенко інформаційно-комунікаційні технології навчання визначає як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [2].

Мультимедійні засоби навчання за С. Гончаренко – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера наступні види інформації: текст, зображення, анімаційні картинки, аудіо коментарі, цифрове відео [3].

На думку більшості дослідників, необхідно гармонійно поєднувати й взаємодоповнювати традиційні та інформаційно-комунікаційні засоби навчання. Так, О. Гудирева інформаційно-комунікаційні технології характеризує як «...новий вимір у просторі навчання. Це необхідний помічник учителя, інструмент для досягнення ним педагогічних цілей, але не панацея від усього традиційного. Комп'ютер ні в якому разі не замінить живого спілкування з учителем, впливу особистості вчителя. Комп'ютер – це знаряддя, яке покращує роботу вчителя, але спочатку вчителеві треба докласти чимало зусиль для опанування знаряддям, необхідно творчо проводити підбір матеріалу до уроків, переглянути методику викладання з погляду застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроці» [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Потреби сучасного життя висувають перед вищою професійною освітою вимогу постійного підвищення рівня підготовки фахівців та стимулюють модернізацію вітчизняної освіти. Успішне вирішення поставлених завдань призводить до необхідності використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вищої школи взагалі і професійній підготовці менеджерів освіти зокрема.

Мета статті. На прикладі навчальної дисципліни «Управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу» розглянути навчально-методичне забезпечення, що використовує інформаційно-комунікаційні технології в традиційному освітньому процесі сучасної вищої школи, з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема забезпечення навчального процесу в умовах інформаційного освітнього середовища знаходиться в центрі

© Постоян Т.Г., 2015

уваги педагогів-дослідників [3]. У різних джерелах можна зустріти обгрунтування таких видів забезпечення навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, як методичне, навчально-методичне, науково-методичне, програмно-методичне та ін.

П. Образцов під забезпеченням навчального процесу розуміє сукупність дидактичних засобів, що дозволяють викладачеві організувати свою педагогічну діяльність та зробити її ефективною. Введення в науковий обіг та обгрунтування програмно-методичного забезпечення відбулося порівняно недавно і пов'язане, в основному з розвитком дидактики та інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти. Про програмно-методичне забезпечення вперше почали говорити з появою комп'ютерних засобів навчання. А. Калмикова під програмно-методичним забезпеченням розуміє «навчально-методичну документацію, розробка якої пов'язана з певними умовами: змістовними, організаційними, економічними, дидактичними та методичними» [5]. Н. Антонова вважає, що програмно-методичне забезпечення – це «оптимальний комплекс навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів з вивчення даної дисципліни на рівні навчальних планів факультетів і відділень» [5]. Є. Смирнова розглядає програмно-методичне забезпечення як «сукупність прикладних та інструментальних програмних засобів, навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на автоматизацію процесів збору, пошуку, архівації, передачі-прийому, тиражування інформації, представленої в символах, анімації, аудіо-відео інформації, при реалізації зворотного зв'язку; візуалізацію явищ; інтерактивний діалог з користувачем; реалізацію різних режимів роботи з навчальним матеріалом» [5]. П. Образцов зазначає, що при розкритті сутності поняття програмно-методичне забезпечення в першу чергу розглядається не стільки методична сторона забезпечення, скільки підкреслюється необхідність вибору педагогом адекватних застосовуваної методикою засобів навчання [5].

Програмно-методичне забезпечення включає в себе три основних взаємопов'язаних компонента – змістовний, функціональний і оцінний.

Змістовий компонент являє собою програмне забезпечення (робоча, типова, авторська програми, тематичні плани занять, що передбачають використання інформаційно-технологічного забезпечення, розклад навчальних занять) і методичне забезпечення (друковані книги, друковані навчальні посібники, навчально-методичні посібники, навчально-методичні матеріали, критерії оцінки), яке включає інформаційно-технологічне забезпечення: навчальне і автентичне (електронні бази даних навчального закладу, електронні бібліотеки, програмні продукти розроблені за темами або модулями та методичні рекомендації щодо їх застосування, електронну пошту, форуми, блоги, телеконференції, відеоконференції, аудіо-відео інформацію, навчальні та інформаційні веб-сайти, тести, критерії оцінки).

Функціональний компонент складається з набору функцій викладача та студента; викладача та мережі; методів, що застосовуються в процесі навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, форм навчання (семінар, заснований на динамічній презентації, слайд-лекція, самостійна робота з комп'ютером).

Оціночний компонент містить комплекс педагогічних вимог, які висуваються щодо застосування комп'ютерних технологій. Приділяється увага умінням і навичкам навчальної роботи, що сприяють самостійному набуттю і засвоєнню знань [3].

Процес створення програмно-методичного забезпечення передбачає наявність чітко поставлених цілей і завдань, об'єкта і суб'єкта, функцій, закономірностей, протиріч, принципів, методів, засобів і форм реалізації, видів контролю. Мета програмно-методичного забезпечення – розробка і вдосконалення програмного та методичного забезпечення всіх видів навчальних занять, підвищення освітнього рівня студента за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

За допомогою програмно-методичного забезпечення досягаються наступні педагогічні та методичні завдання:

- індивідуалізація і диференціація навчального процесу при збереженні його цілісності;
- стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- здійснення діагностики результатів навчальної діяльності; самоконтролю і самокорекції;
- вивільнення навчального часу без шкоди якості засвоєння знань за рахунок виконання рутинних операцій за допомогою комп'ютера;
- посилення мотивації навчання і підвищення автономії студента;
- підвищення рівня усвідомлення навчального процесу;
- збільшення інформаційної ємності навчального процесу за рахунок використання різних засобів надання навчального матеріалу;
- можливість здійснення творчої та дослідницької діяльності шляхом створення власних навчальних матеріалів: створення навчальних проектів, ресурсів, презентацій, моделювання та імітація досліджуваних явищ, рішення завдань за допомогою інформаційно-навчального середовища.

Аналіз наукової літератури показав, що програмно-методичне забезпечення має декілька функцій: плануючу, функцію розподілу, синтезу, інтегруючу та інформаційну функції.

Плануюча функція передбачає планування і конструювання навчального матеріалу в системі занять і окремих занять різного типу, конструювання комунікаційно-навчальної діяльності викладача та навчально-комунікаційної діяльності студентів з урахуванням умов навчання, планування методичного та інформаційного забезпечення для кожного виду занять.

Функція розподілу реалізується через визначення годин на кожну тему навчальної програми. При цьому враховуються всі види забезпечення: інформаційне, електронне та друковані видання.

Синтезуюча функція допомагає викладачеві поєднувати різні види, форми і типи забезпечення навчального процесу в єдине ціле, яке використовується в практичній навчальній діяльності та під час самостійної роботи.

Інтегруюча функція відіграє важливу роль у міжпредметних зв'язках. Використовуючи знання інших дисциплін і маючи доступ до необхідної інформації, студенти набувають професійні знання та вміння [3].

Інформаційна функція завжди реалізується в методичному забезпеченні, але використання інформаційних технологій посилює візуальну інформацію, звукову, відео, інформацію електронних повідомлень. Експериментально встановлено, що при усному викладі матеріалу студент за хвилину сприймає і здатний переробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а при «підключенні» органів зору – до ста тисяч таких одиниць. Програмно-методичний супровід можна визначити як підтримку студентів у процесі навчання, яка за-

снована на використанні інформаційних технологій і представляє собою єдиний програмний продукт. Завдяки застосуванню програмно-методичного забезпечення в навчальному процесі, педагог отримує можливість одночасно впливати графічною, звуковою, фото-і відеоінформацією на студентів, що істотно підвищує ефективність навчання [3]. Поряд з цим, переваги програмно-методичного забезпечення при використанні інформаційних технологій полягають у тому, що викладач отримує можливість постійно оновлювати навчальний матеріал, адаптувати і доповнювати наявні в базі даних програм, реалізовуючи інтерактивний підхід до навчання.

Використання програмно-методичного забезпечення в навчальному процесі позитивно впливає на мотивацію студентів до навчальної діяльності, підвищуючи рівень їх самостійності та активності у виборі методів вирішення поставлених перед ними завдань.

Нині програмно-методичне забезпечення застосовується практично у всіх навчальних закладах. Викладачі розробляють і активно використовують різні електронні навчальні засоби: посібники, практикуми, словники, лабораторні роботи, педагогічні програмні засоби, наукові та методичні розробки.

Професійна підготовка майбутнього менеджера освіти має специфічні особливості, а тому одним із завдань є виявлення та обгрунтування потенційних можливостей використання при розробці навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить новий якісний рівень підготовки компетентних менеджерів освіти.

Розглянемо означену проблему на прикладі дисципліни професійного спрямування «Управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу».

Зміст дисципліни «Управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу» для студентів магістратури за спеціальністю 8.18010020 «Управління навчальним закладом» орієнтовано на підвищення рівня володіння технікою організації, забезпечення і управління навчальною та виховною діяльністю сучасного навчального закладу. У межах вивчення дисципліни вирішуються наступні завдання:

- ознайомити з науковими основами та специфікою організації управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу;
- ознайомити з основами статутної діяльності навчального закладу;
- ознайомити з системою роботи органів громадського самоврядування навчального закладу;
- ознайомити з організацією діяльності робочих і дорадчих органів навчального закладу;
- ознайомити з системою формування контингенту осіб навчального закладу;
- ознайомити з системою управління навчальним та виховним процесом навчального закладу, а саме:
- з організацією навчально-виховного процесу навчального закладу;
- з системою планування діяльності навчального закладу;
- управління якістю педагогічного процесу навчального закладу.

Грунтуючись на доцільності використання програмно-методичного забезпечення у навчальному процесі, розроблено навчально-методичний комплекс (НМК) з дисципліни. НМК складається з інформаційного блоку (презентації з усіх тем навчальної дисципліни, що містять схеми, таблиці, контрольні питання; глосарій; добірку відеоматеріалів) і блоку практичних завдань.

Для ефективного засвоєння матеріалу студенти користуються рисунками, таблицями, схемами та відеоматеріалами. При необхідності інформацію можна завантажити або роздрукувати. Таким чином, студент може самостійно управляти процесом навчання.

НМК з дисципліни «Управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу» використовується: при самостійному навчанні; на практичних заняттях – для формування навичок; для проведення контролю і самоконтролю знань студентів.

Робота в такому режимі дає можливість студентам закріпити знання, отримані під час роботи з інформаційним блоком.

Навчально-методичний комплекс застосовується при виконанні студентом самостійної роботи, адже в ньому інтегровано різні типи навчальної інформації.

Проведений аналіз доцільності використання програмно-методичного забезпечення дисципліни «Управління навчальною та виховною діяльністю навчального закладу» показав, що результативність та ефективність досягнення цілей (підвищення рівня практичного володіння технікою організації, забезпечення і управління навчальною та виховною діяльністю сучасного навчального закладу) значно зростає при активному використанні програмно-методичного забезпечення дисципліни, орієнтованого не тільки на підтримку процесу навчання, але і на здійснення різноманітних видів навчальної діяльності.

Практика засвідчує, що використання програмно-методичного забезпечення в організації різних видів роботи дозволяє:

- користування значним інформаційним обсягом матеріалу;
- інтенсифікацію самостійної роботи студента;
- створення комунікативної ситуації, особистісно значущої для кожного студента;
- підвищення пізнавальної активності студента;
- посилення мотивації;
- реалізацію процесу цілепокладання;
- надання студенту свободи вибору виду діяльності та темпу роботи;
- індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання;
- використання різних форм роботи (індивідуальна, групова);
- різноманітність діяльності студентів, активізацію уваги, підвищення творчого потенціалу особистості;
- роботу з електронними енциклопедіями, словниками, підручниками, можливостями ресурсів Інтернету;
- роботу з тестування;
- створення творчих робіт: тематичних презентацій, схем, таблиць, моделей.

З використанням комп'ютера у навчальному процесі інтерес студентів до дисципліни значно підвищується. Важливим є і те, що така практика привчає студентів стежити за своїми результатами, виявляти сильні і слабкі сторони власної діяльності, мотивує до самоаналізу, полегшує процес координації та коригування самоосвіти.

Використання електронних ресурсів надає новий статус самостійній роботі студентів: навчання стає індивідуальним і самостійним і водночас контрольованим і керованим. Самостійна пізнавальна діяльність студентів важлива при закріпленні навчального матеріалу, формуванні вмінь і навичок, при практичному використанні знань. Головна мета етапу закріплення – це ґрунтовне засвоєння досліджуваного матеріалу, його подальше осмислення, з'ясування і уточнення питань, що недостатньо зрозумілі при первинному ознайомленні,

формування і зміцнення необхідних умінь і навичок. Використання презентаційного матеріалу під час самостійної роботи дає можливість студентам поєднувати виконання практичних завдань з додатковою роботою над теоретичним матеріалом. Використання комп'ютерної програми при тестуванні дозволяє швидко і ефективно фіксувати рівень знань, об'єктивно оцінити їх глибину (незалежну оцінку в балах виставляє комп'ютер).

Висновки і пропозиції. Отже, описані варіанти застосування інформаційно-комунікаційних технологій в структурі навчально-методичного комплексу дисципліни дозволяють студентам планувати індивідуальну траєкторію професійної підготовки у процесі навчання, дозволяють здійснювати особистісно-орієнтовану інформаційну підтримку студента з боку викладача, що забезпечує якісну професійну підготовку майбутнього фахівця.

Вважаємо доцільним розробляти навчально-методичні комплекси на базі інформаційно-комунікаційних технологій у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів під час курсового навчання.

Список літератури:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге,доповнене і виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 522 с.
2. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
3. Заболотний В.Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)»/В.Ф. Заболотний. – Київ. – 2010. – 38 с.
4. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К.: Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
5. Тугая А.В. Программно-методическое обеспечение курса обучения иностранному языку курсантов военного ВУЗа. Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2311

Постоян Т.Г.
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
Рассмотрены преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих менеджеров образования на примере дисциплины профессиональной направленности «Управление учебной и воспитательной деятельностью учебного учреждения».
Ключевые слова: профессиональная подготовка, информационно-коммуникационные технологии, программно-методическое обеспечение, учебно-методический комплекс.

Postoyan T.G.
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR QUALITY TRAINING OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS

Summary
The article reveals the importance and potential of discipline « Management educational and educative activities of the educational institution» for the formation of professional competence in the field of management education. The author reveals goals, objectives of the discipline in the context of shaping the future of competent manager.
In this article the author describes the teaching methods that are based on communication and information technologies.
Keywords: professional training, information and communication technologies, methodical software.

УДК 316.6 (0758)

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ: СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ

Савельчук І.Б.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядається інноваційна складова соціальної роботи з людьми похилого віку. Розкрито особливості впровадження мультидисциплінарного підходу у сферу надання соціальних послуг, зокрема соціально-педагогічних послуг. Досліджено головні проблеми, які впливають на якість життя людей похилого віку. Охарактеризовано принципи, форми та методи психолого-педагогічної підтримки людей похилого віку, що навчаються в «Університетах третього віку»
Ключові слова: інноваційні методи, соціальна робота, люди похилого віку, мультидисциплінарний підхід, соціально-педагогічні послуги.

Постановка проблеми. Реформування системи надання соціальних послуг в Україні суттєво впливає на організацію соціальної роботи з людьми похилого віку. Орієнтація на інновації у сфері надання соціальних послуг повинна вирішити основні проблеми, забезпечити необхідний рівень та якість життя літніх людей. Відтак, змінюються стереотипність щодо змісту, форм та методів роботи з людьми літнього віку, стимулюється їх особистісні прагнення реалізовувати свій потенціал засобами освітньої та творчої діяльності. Активне включення людей похилого віку в життя суспільства дозволяє засвоїти нові форми діяльності, в яких розкривається їх особистісний та творчий потенціал. Відповідно, особливої актуальності набувають як пошук нових підходів до надання соціальних послуг літнім людям, так і переосмислення значення мультидисциплінарного підходу в соціальній роботі з людьми похилого віку як засобу розв'язання проблем клієнтів, які знаходяться в складних життєвих обставинах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти даної проблеми вивчалися багатьма вченими в різних напрямах, що пов'язані з різними аспектами старіння в межах фізіології, психології, медицини, соціології (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Р.М. Грановська, Т.З. Козлова, О.В. Краснова та ін.). Міждисциплінарний характер проблеми та виникнення нових перспективних напрямів соціальної роботи, таких як надання соціально-педагогічних послуг соціально незахищеним категоріям населення, доводить підвищений інтерес вітчизняних та зарубіжних вчених до освіти людей похилого віку (О.В. Агапова, С.П. Архіпова, М.М. Букач, Н.О. Ермак, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, С.М. Коваленко, І.В. Козубська, Е.В. Лапшина, І.І. Мигович, Л.І. Міщик, В.Е. Робак, Г.С. Сухобська та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На необхідність пошуку інноваційних підходів у організації соціальної роботи з людьми похилого віку звертали свою увагу Є.І. Холостова, Т.З. Козлова, Т.В. Семигіна, Н.В. Кабаченко, Т.І. Коленіченко, Т.О. Голубенко та інші. Зокрема, визначення мультидисциплінарного підходу та особливості його застосування в соціальній роботі з різними групами клієнтів описані у працях таких вітчизняних науковців: Л.Т. Тюпті, І.Б. Іванової, Н.Б. Бондаренко, Н.В. Майорова, В.М. Синьова. Принципи та особливості роботи спеціалістів в команді розглядаються в працях іноземних авторів: Barclay P.M., Payne M., Hart B.M., Rowe H., Браун А., Боурн А., Чепмен В., М.В. Фирсов, Б.Ю. Шапіро, Яковлев Г.М. Однак, невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається аналіз інноваційних практик соціальної роботи з різними групами населення, особливо з людьми похилого віку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття особливостей інноваційних методів і форм організації соціальної роботи з людьми похилого віку в умовах надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку».

Виклад основного матеріалу. Динаміка розвитку сфери надання соціальних послуг запускає до дії механізми покращення якості життя людей похилого віку, а з ними і появу нових дефініцій, термінів, понять, що відтворюють інноваційну практику, становлять сутність інноваційного потенціалу соціальної роботи, розкривають тенденції до змін. Процеси, які активізуються, передбачають розвиток таких принципово нових феноменів як «геронтоосвіта», «мультидисциплінарний підхід», «університет третього віку», введення яких у теорію та практику вітчизняної соціальної роботи з людьми похилого віку є інноваційним та ефективним. Звісно, що така перестановка акцентів у структурі соціальної роботи з людьми похилого віку вимагає створення в умовах «Університетів третього віку» освітнього середовища гнучкого поєднання, з одного боку, теоретичних засад андрагогіки, геронтоосвіти, неформальної освіти, а з іншого, теорії та практики мультидисціплінарного підходу щодо надання соціальних та соціально-педагогічних послуг людям пенсійного віку.

У теорію соціальної роботи з людьми похилого віку введено низкою виконаних досліджень поняття «освіта літніх людей» [1; 2], «освіта соціально незахищених категорій дорослих» [2; 8], «геронтоосвіта» [4], які, нажаль, нетотожні за змістом та функціями. Так, особливістю геронтоосвіти є її орієнтованість на задоволення потреб людей похилого віку, що безперечно впливає на їх життєву задоволеність, тим самим забезпечується підвищення якості життя [4]. Необхідною умовою успішного здійснення геронтоосвіти визначено педагогічну підтримку людей похилого віку. Її впровадження як критерій високої якості життя, передбачає супроводження людей похилого віку в освітньому просторі починаючи з реалізації потреби у пізнанні й творчості, й аж до реалізації стратегії благополучного старіння [4].

Щодо розуміння змісту поняття «освіта літніх людей» також визначено орієнтованість на задоволення потреб, але за конкретними функціями: соціальній, валеологічній і аксеологічній [8, с. 79]. При чому, соціальна функція пов'язана із задоволенням соціальних очікувань літніх людей, їхніх установок, мотивів, цілей, життєвих планів. Валеологічна функція передбачає створення умов для забезпечення комфортних умов навчання літніх людей, таку його організацію, яка б відповідала особливостям когнітивного і емоційного статусу літніх людей. Аксеологічна функція спрямована на залучення цих людей до загальнолюдських цінностей [8, с. 79].

© Савельчук І.Б., 2015

Стосовно впливу освіти літніх людей на сфери їх життєдіяльності, то визначено, по-перше, як засіб соціального захисту і психологічної стабільності, по-друге, як спосіб інтеграції в комунікативний і культурний простір, і, по-третє, як активна діяльність, спрямована на самореалізацію особистості. Основний її зміст відображається через реалізація наступних функцій [8, с. 79]:

- просвітницьку,спрямовану на задоволення культурно-освітніх запитів людей літнього віку;
- інформаційну, спрямовану на розширення інформаційного простору доступними для людей літнього віку засобами;
- адаптивну, яка допомагає людям літнього віку опанувати нові соціальні ролі, адаптуватися у змінюваному соціумі;
- комунікативну, яка сприяє задоволенню потреби людей у безпосередніх контактах;
- реабілітаційну, яка сприяє подоланню психологічних і фізичних бар'єрів, що виникають у житті людей похилого віку;
- терапевтичну, покликану сприяти благотворному впливу на стан здоров'я людей похилого віку та їх самопочуття;
- соціального захисту як таку, що допоможе забезпечити певним чином соціальну підтримку у вирішенні життєвих проблем соціально незахищених категорій людей.

Феномен «освіта соціально незахищених категорій дорослих» містить у собі адаптаційний механізм усіх категорій населення, які визначені за критеріями «соціальний ризик» та «критична зона ринку праці», а не тільки людей похилого віку. Її спрямованість повинна забезпечити активізацію внутрішніх сил, сприяти розвитку творчого потенціалу та інтеграції у суспільство [2, с. 71].

Впровадження перспективного напрямку соціальної роботи, яким є надання соціально-педагогічних послуг літнім людям передбачає застосування інноваційних методів, створення умов для експериментальної перевірки ефективності і можливості застосування інновацій у соціальних закладах державного та недержавного підпорядкування, у освітніх закладах вищої школи, підвищення кваліфікації тощо. Серед умов, які мають підвищити ефективність впровадження інновацій в соціальну роботу з людьми похилого віку, ми визначаємо наступні:

- конструювання освітнього простору через організацію «Університетів третього віку» у державних соціальних закладах, громадських організаціях, державних закладах освіти, приватних закладах вищої освіти;
- формування готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності у керівників закладів соціального та освітнього спрямування, громадських організацій, соціальних працівників, майбутніх соціальних працівників;
- створення мультидисциплінарної моделі та розробка технології співпраці соціальних закладів, вищих навчальних закладів та громадських організацій щодо надання інноваційної соціально-педагогічної послуги людям похилого віку.

На наш погляд, реалізація цих умов для здійснення змін у вітчизняній системи надання соціальних послуг людям похилого віку, вимагає розкриття змісту пошуку та втілення інновацій освітньої діяльності, зокрема: систематизацію ідей щодо надання освітніх послуг літнім людям; аналіз впровадження інновації у діяльність соціальних, освітніх закладів та громадських організацій. Навіть, поверхневий розгляд історичних засад виникнення ідеї освіти людей похилого віку, функціонування та процесу надання освітніх послуг в умовах неформальної освіти, виявить особливості організації та специфічність професійних функцій фахівців та волонтерів щодо готовності до впровадження інновації соціальної роботи.

Так, питання надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» в Україні регулюється Наказом Міністерства соціальної політики України за № 326 від 25.08.2011року та Методичними рекомендаціями щодо організації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [7] та базуються на теоретичних засадах неформальної освіти [3; 6]. Проте, інноваційні ідеї надання освітніх послуг людям похилого віку мають історичне підгрунття та характерну особливість реалізації в соціальній роботі зарубіжних країн.

Загальновідомо, що виникнення інновації соціальної роботи у Західній Європі, а саме організацію процесу надання освітніх послуг літнім людям, спричинили наступні чинники [9]:

- наявність особистісного та освітнього потенціалу людей похилого віку і можливість передачі життєвого та професійного досвіду молодим людям через створення (1968 р.) шкіл для різних вікових категорій дорослого населення.
- необхідність реформування університетської освіти та реформування освітньої сфери в цілому і створення можливостей для додаткового фінансування та реалізацію навчально-дослідної діяльності через створення Університетів третього тисячоліття УТТ (1973 р., м. Тулуза, Франція), що поєднують функції таких закладів як навчальних центрів для людей похилого віку, освітніх установ та геронтологічних закладів;
- необхідність профілактики та корекції геронтологічних проблем в суспільстві і можливістю функціонування Університетів третього віку (1980-90 рр.) як реакційної організації освітнього простору (клубів), що поєднує навчання та дозвілля;
- пріоритетність принципів автономності, самоосвіти, добровільності, партнерства і можливістю функціонування Університетів третього віку (2000-10 рр.) як навчального співтовариства, що має тісну співпрацю з вищими навчальними закладами та виступають як окремі структурні підрозділи (факультети, відділи) вищих навчальних закладів, або як самостійні факультети у структурній організації діяльності соціальних закладів, де навчання людей похилого віку здійснюють добровольці-волонтери.

Аналіз вітчизняного досвіду здійснення геронтоосвіти як провідного інноваційного напряму соціальної роботи з людьми похилого віку щодо його організаційного забезпечення дозволило нам зазначити структурну підпорядкованість «Університетів третього віку»:

- соціально-педагогічна послуга «Університет третього віку» як структурний підрозділ Центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг);
- освітній центр «Університет третього віку» як структурний підрозділ державних вищих навчальних закладів або окремий факультет приватного вищого навчального закладу;
- соціальний проект «Університет третього віку» як конкретна діяльність громадської організації або спеціально створена громадська організація, яка має споріднену назву «Академія третього віку», «Інститут третього віку», а за змістом та функціями здійснює відповідну освітню діяльність щодо надання соціально-педагогічних послуг людям похилого віку.

Щодо програмно-методичного та технологічного забезпечення освітньої діяльності «Університету третього віку», то згідно з нормативно-правовими документами [7] до організації навчання людей похилого віку можуть бути залучені фахівці місцевих органів влади (за їх згодою), місцевих управлінь праці та соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції, Пенсійного фонду України, служби зайнятості, територіального центру. До здійснення навчання в умовах «Університетів третього віку» передбачено залучення викладачів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, студентів, вчених із академічних інститутів та дослідницьких центрів, вчителів загальноосвітніх шкіл та старших школярів, представників громадських організацій [7]. Пріоритетною є професійна діяльність викладачів, діяльність волонтерів, залучення до викладання людей похилого віку за принципом «рівний-рівному».

Найбільш доцільної формою організації надання соціально-педагогічної послуги людям похилого віку, ми вважаємо, міждисциплінарну групову роботу фахівців соціальної сфери, викладів вищих навчальних закладів, студентів-волонтерів, які включені у процес навчання та дозвілля літніх людей, за моделлю мультидисциплінарної команди, яка застосовується у роботі соціально незахищеними категоріями населення, що опинилися у складних життєвих обставинах.

Нагадаємо, що традиційно мультидисциплінарна модель визначається як спільна діяльність незалежних експертів у різних галузях знань за окремими планами роботи та конкретними завданнями. Мультидисциплінарна модель надання освітніх послуг людям похилого віку виступає головною умовою підвищення якості соціальних послуг та отримання задоволення від роботи, оскільки дозволяє в умовах «Університету третього віку» досить ефективно і швидко вирішувати однопланові завдання та проблеми відповідно чіткого розподілу обов'язків, взаємодію різних структур, соціальних закладів, державних установ, залучених до навчального процесу та дозвілля літніх людей.

Таким чином, мультидисциплінарний підхід є цінною інновацією в Україні, тому що має ряд переваг щодо традиційної моделі надання соціальних послуг людям похилого віку. Зрозуміло, що введення мультидисциплінарного підходу дозволяє ефективно й раціонально використовувати потенціал та ресурси не тільки державних закладів освіти, а також недержавних соціальних закладів, які займаються проблемами людей похилого віку. При цьому, застосування мультидисциплінарного підходу в умовах «Університетів третього віку» впливає на активізації волонтерів, які мають можливість та бажання надавати соціально-освітні послуги. Так, мультидисциплінарну модель надання соціально-педагогічних послуг «Університет третього віку» в територіальних центрах соціального обслуговування (надання соціальних послуг) схематично можна представити через технологію співпраці вищих навчальних закладів та соціальних закладів (рис. 1).

Як бачимо, саме організація такої злагодженої роботи передбачає створення ефективно працюючої мультидисциплінарної команди різних фахівців: психологів, юристів, соціальних працівників, волонтерів-студентів Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М.П. Драгоманова, викладачів навчальних дисциплін соціально-психологічного спрямування, які здійснюють супервізію.

Зауважимо, що до складу волонтерської групи увійшли студенти, основною вимогою до яких була відповідна участь в роботі навчальних студій кафедри теорії та технології соціальної роботи Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М.П. Драгоманова. Саме тому до складу цієї команди увійшли не тільки студенти, які мають відповідну фахову підготовку а й підготовку до інноваційних форм соціальної роботи (проектна діяльність, тренінгові діяльність, арт-терапевтична діяльність, кейс-менеджмент).

Оцінка діяльності волонтерів-студентів, які викладали навчальні дисципліни на різних факультетах «Університету третього віку» у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) слухачами-людьми похилого віку (м. Київ, Деснянський район) дозволяє визначити основні аспекти та характеристики:

- «мати міцні знання зі свого предмету» (100%);
- «вміти цікаво викладати» (100%);
- «звертати увагу на інтереси слухачів (щодо викладання матеріалу)» (86,6%);
- «застосовувати різноманітні методи викладання (дискусії, тренінги, використовувати музику і т.д.)» (60%);
- «індивідуальний підхід до кожного слухача» (100%).

Таким чином, професійна підготовка учасників мультидисциплінарної команди, толерантне ставлення до людей похилого віку, розуміння проблем старості, соціально-психологічні особливості, медичні аспекти забезпечують ефективність впровадження інновації соціальної роботи з людьми похилого віку. Позитивними аспектами процесу надання соціально-педагогічних послуг в умовах «Університетів третього віку» мультидисциплінарною командою фахівців, волонтерів, фахівців громадських організацій є реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства та надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями. Змістовно систему знань і умінь, які набувають люди похилого віку визначаємо через знання процесу старіння та його особливостей, знання сучасних методів збереження здоров'я, набуття навичок самодопомоги, формування принципів здорового способу життя, знання основ законодавства стосовно людей похилого віку та його застосування на практиці, формування та розвитку навичок використання новітніх технологій, насамперед інформаційних

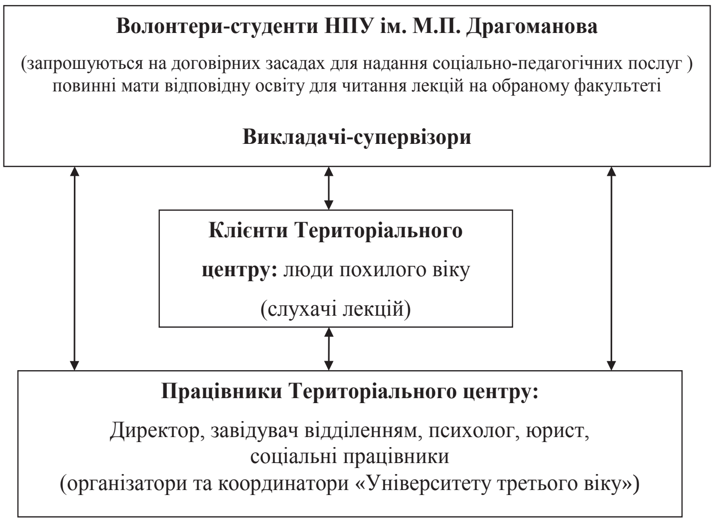


Рис. 1. Модель надання соціально-педагогічної послуги людям похилого віку на мультидисциплінарних засадах в Територіальному центрі

та комунікаційних, розкриття творчого потенціалу можливостей засобами арт-терапії.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі проведеного аналізу теоретичних джерел та експериментально-дослідної роботи, що проводиться в Інституті соціальної роботи та управління НПУ імені М.П. Драгоманова було розроблено та реалізовано модель співпраці державних освітніх закладів і закладів соціального спрямування на засадах мультидисциплінарного підходу до надання соціально-педагогічних послуг людям похилого віку.

Введення мультидисциплінарного підходу до надання соціально-педагогічних послуг є інноваційним та ефективним вирішенням проблеми покращення якості життя людей похилого віку в Україні.

Перспективними вважаємо дослідження питань формування готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення інноваційної діяльності на ґрунтовних засадах арт-терапевтичної роботи з людьми похилого віку в умовах надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку».

Список літератури:

1. Архипова С. П. Організаційно-педагогічні аспекти надання освітніх послуг в умовах «Університету Третього Віку» / С. П. Архипова // Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін. – Черкаси, 2012. – С. 12-19.
2. Архипова С. П. Освіта соціально незахищених категорій дорослих: теорія, методологія, практика: монографія / С. П. Архипова. – Черкаси: ПП Чабаненко, 2011. – 368 с.
3. Довідник для людей літнього віку / [упоряд.: Рубцов В. П., Фіалко С. В.; за ред. В. В. Чайковської, Л. А. Стаднюка]; Геронт. інформ.-консультат. центр, ДУ «Ін-т геронтології ім. Д. Ф. Чеботарьова» НАМН України, Фонд народонаселення ООН. – Т.: Терно-граф, 2010. – 256 с.
4. Ермак Н. А. Педагогическая поддержка качества жизни пожилых людей: Монография. Текст / Н. А. Ермак. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 232 с.
5. Інновації у соціальних службах: Навч.-метод, посіб. / Семигіна Т. В., Покладова В. В, Грига І. М. та ін. – К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2002. – С. 162.
6. Коваленко С. М. Неформальна освіта дорослих: досвід організації та перспективи реалізації в Україні / С. М. Коваленко // Педагогічні науки. – 2008. – С. 30-38.
7. Наказ «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» (від 25 серпня 2011 року № 326) http://document.ua/pro-vprovadzhennja-socialno-pedagogichnoyi-poslugi-universit-doc72450.html
8. Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми: монографія / С. П. Архипова, Т. М. Десятов, І. І. Курляк, Л. І. Міщик, Г. Я. Майборода та ін.; за заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 235 с.
9. Czerniawska O. Drogi i bezdroza andragogiki i gerontologii / O. Czerniawska. – Lodz, 2007. – S. 118-141.

Савельчук И.Б.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ: СПЕЦИФИКА И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация
В статье рассматривается инновационная составляющая социальной работы с пожилыми людьми. Раскрыты особенности внедрения мультидисциплинарного подхода в сферу предоставления социальных услуг, в том числе социально-педагогических услуг. Исследованы главные проблемы, которые влияют на качество жизни людей преклонного возраста. Охарактеризованы принципы, формы и методы психолого-педагогической поддержки людей пожилого возраста, обучающихся в «Университетах третьего возраста».
Ключевые слова: инновационные методы, социальная работа, люди преклонного возраста, мультидисциплинарный подход, социально-педагогические услуги.

Savelchuk I.B.
National Pedagogical University Dragomanov

INNOVATIVE METHODS OF SOCIAL WORK WITH THE ELDERLY: SPECIFICITY FEATURES AND IMPLEMENTATION

Summary
In the article the innovation component of social work with older people. The features of the implementation of a multidisciplinary approach to the provision of social services, including social and educational services. Investigated the main problems that affect the quality of life of older people. The characteristic principles, forms and methods of psychological and educational support seniors enrolled in the «University of the Third Age»
Keywords: innovative methods, social work, the elderly, multidisciplinary approach, social and educational services.

УДК 371.132

ДЕОНТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Савінова Н.В., Берегова М.І.
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті визначаються сучасні підходи до формування професійної культури корекційних педагогів, в основу яких покладено підвищення рівня професійної підготовки фахівців галузі корекційної освіти та їх етико-деонтологічного рівня. Особливу увагу автор звертає на визначення деонтології та порівняння педагогічної етики і педагогічної деонтології. Автор визначає деонтологічну підготовку корекційного педагога як цілеспрямований і керований процес, який розпочинається у навчальному закладі й продовжується в процесі подальшої роботи. Деонтологічна підготовка передбачає оволодіння корекційним педагогом знаннями про «правильну» поведінку в різних ситуаціях. Корекційному педагогу під час роботи необхідно дотримуватися специфічних, професійних та етичних вимог у системі «вчитель-учень». Визначені умови успішної організації навчально-виховного процесу у системі інклюзивної освіти. Корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку й навчання. Розв'язання поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму педагога, його культури, духовності, моральності.
Ключові слова: деонтологія, професійна культура, педагогічна етика, корекційний педагог, корекційна освіта, корекційно-розвивальна робота, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Збільшення кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку – реалії сьогодення. Надання необхідної корекційної допомоги їм – найважливіше завдання навчальних закладів у системі інклюзивної освіти.

В умовах інклюзивного навчання, постійного ускладнення завдань, які стоять перед школою, підвищуються вимоги до особистості корекційного педагога, його професійних якостей, рівня культури. Тільки високорозвинена, культурна особистість зможе виховати справжню людину. Сучасній школі потрібен фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, постійно досягає високих результатів у своїй професійній діяльності.

Мета статті: розкрити сутність деонтологічної компетентності корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На формування вітчизняної педагогічної деонтології великий вплив мали такі педагоги як Г. Сковорода, С. Русова, К. Ушинський, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Питанням деонтологічної компетентності фахівців присвячені дослідження Є.В. Коробової, Л.В. Мордохаєва, Є.К. Веселової, Г.А. Караханової, М.Є. Орєшкіної, Н.В. Кузьміна, О.А. Абдулліна, М.П. Васильєвої та інших. На сучасному етапі проблема підготовки корекційних педагогів привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (С.П. Миронової, Ю.В. Пінчук, Н.В. Савінової, Т.В. Сак, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічової, О.П. Хохліної, М.К. Шеремет та ін.).

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність – складне інтегративне утворення, що включає широкий діапазон компонентів, які являють собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу та соціально-психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу.

За словником, компетентний означено так: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 3) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [10].

На думку Ю.В. Пінчук, поняття «професійна компетентність вчителя-логопеда» – це інтегративна якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення [9].

Професійна компетентність вчителя-логопеда, за М. Є. Орєшкіною, охоплює соціально-особистісну, теоретичну та практично-методичну компетентності, деонтологічними критеріями якої є:

– уявлення про етико-деонтологічні аспекти логопедичної діяльності;

– сукупність деонтологічно значущих якостей;

– адекватна реалізація уявлень і якостей у процесі подолання мовленнєвих порушень [8].

Професійна компетентність корекційного педагога визначається нами як комплексне поняття, що включає в себе теоретичну, практичну, комунікативно-мовну та особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. Більше того, корекційному педагогу доводиться займатися не тільки організацією навчання й виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку, але й соціальними питаннями, «лікуванням» тощо. При цьому діяльність дефектолога регламентована лише документами організаційного характеру [3].

Поняття «деонтологія» застосовують до багатьох сфер професійної діяльності людини: медичної, юридичної, управлінської, педагогічної, при чому у різних галузях науки воно має неоднозначне тлумачення. Термін «деонтологія» у 1834 році ввів англійський філософ І. Бентам, який вжив його для позначення учення про моральність. Деонтологія – розділ етики, у якому розглядається проблема обов'язку та обов'язкового [11].

У сучасній філософії деонтологія, зазвичай, трактується як етика обов'язку, яка відрізняється від етики добра, або аксілогії [7].

Деонтологія – розділ етики, що вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог та співвідношення їх [10].

За українським дефектологічним словником, деонтологія – розділ етичної теорії (учення про мораль), у якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм. Це сукупність етичних норм, яких дотримуються працівники при виконанні своїх фахових обов'язків [1].

Термін деонтологія у педагогіці запровадив у 1994 році К. М. Левітан. На його думку, педагогічна деон-

© Савінова Н.В., Берегова М.І., 2015

тологія має розробляти правила і норми поведінки учителя у сфері його професійної діяльності [5].

Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов'язки. Змістовним ядром педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків [4, с. 7].

М.П. Васильєва. зазначає, що педагогічна деонтологія – це розділ педагогічної науки, яка є узагальнюючою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності [2, с. 71].

Таким чином, педагогічна деонтологія – наука про професійну нормативну поведінку педагога, про його обов'язки, морально-етичні норми, принципи та правила поведінки. Деонтологія обґрунтовує необхідність свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства, визначає вимоги, що висуваються до професійної діяльності вчителя.

Теоретичним підґрунтям педагогічної деонтології є педагогічна етика, яка є базовою складовою формування компетентності педагога та визначає етичні принципи його професійної поведінки у взаємостосунках з учнями, їх родичами, колегами по роботі та суспільством у цілому.

Педагогічна етика є єдиною для різних педагогічних дисциплін. Проте, особливості кожної педагогічної спеціальності визначають неоднакове виявлення загальних принципів у різних дисциплінах.

На думку вчених (В.І. Бондар, С.П. Миронова, В.М. Синьов, М.К. Шеремет та ін.), професійна діяльність корекційного педагога відрізняється від роботи вчителя у традиційній школі. Корекційно-розвивальна робота із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку й навчання. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму вчителя-дефектолога, його культури, духовності, моральності, тому деонтологічна компетентність відіграє важливу роль у підготовці корекційного педагога, зумовлена значимістю його роботи, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Завдання педагогічної деонтології стосовно корекційної педагогіки полягає в обґрунтуванні високої моралі корекційного педагога, який виховує і навчає дітей із порушеннями фізичного й розумового розвитку. У більш вузькому значенні під деонтологічною компетентністю слід розуміти сукупність етичних норм професійної діяльності фахівців і співробітників, які працюють в корекційних установах. У межах етико-деонтологічної компетенції слід розглядати такт і етикет корекційного педагога, оцінювання вчинків та дій педагога і всього персоналу навчально-виховних установ з етичних позицій [3].

Деонтологічна підготовка корекційного педагога характеризується як цілеспрямований і керований процес, який розпочинається у навчальному закладі й продовжується в процесі подальшої роботи, забезпечує його готовність до здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Деонтологічна підготовка як процес має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов і передбачає оволодіння корекційним педагогом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина–людина» на основі деонтологічних принципів, норм і вимог, а також сформованість рефлексивної позиції щодо особистої поведінки, яка забезпечує вироблення деонтологічної компетентності [2].

Деонтологічна компетентність роботи корекційного педагога, передусім, виявляється у системі «вчитель-учень». Взаємостосунки педагога та учня є головною складовою частиною складних проблем педагогічної етики взагалі й педагогічної деонтології зокрема. Це пояснюється особливою специфікою діяльності корекційного педагога, якому довіряють здоров'я та виховання дитини з психофізичними порушеннями.

Корекційний педагог має поєднувати професійну культуру з чуйним ставленням до учня, вміти встановити особистий контакт з учнем, узагальнити й оцінити наявні дані психолого-медико-педагогічної консультації.

Для успішної організації навчально-виховного процесу корекційний педагог повинен вивчити психологічні, емоційно-вольові особливості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, скласти уявлення про механізм порушення, його прояви, ознайомитися з умовами виховання та навчання учня, відносинами у родині тощо. Поведінка, тактика роботи корекційного педагога повинна залежати від індивідуальних особливостей учня з обмеженими можливостями, його характеру, рівня вихованння, важкості захворювання. До кожної дитини потрібно знайти індивідуальний підхід, підібрати індивідуальні види роботи.

Етико-деонтологічний принцип у корекційній педагогіці вимагає, щоб педагог у процесі спостереження підтримував моральний стан дитини якою-небудь доречною реплікою, або звертав увагу навіть на незначні позитивні зрушення у навчанні та вихованні. У той же час необережне слово вчителя, його байдуже або безвідповідальне ставлення до учня може не тільки спричинити погіршення результатів навчання й корекції, але й непередбачувані наслідки.

Важливим завданням корекційного педагога в таких умовах є підтримка та допомога «особливої» дитини, добре, толерантне та чуйне ставлення до неї. Не менш важливою задачею корекційного педагога є нівелювання конфлікту, пошук методів впливу на дітей, їх батьків, проведення роз'яснювальної та виховної роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, деонтологічна підготовка корекційного педагога – це цілеспрямований керований процес, який забезпечує формування деонтологічної компетентності, сформованість особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки в педагогічній діяльності. Деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов й передбачає оволодіння знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності корекційного педагога, сформованість умінь і потреби діяти відповідально та будувати відносини в системі «людина–людина» на основі деонтологічних принципів, норм та вимог. Особливу увагу вчитель має приділяти спілкуванню із учнями, оскільки одне зайве слово може нівелювати усю корекційну роботу з дитиною. В умовах розвитку інклюзивної освіти вимоги до деонтологічної культури завдання корекційного педагога ускладнюються, що потребує подальших досліджень, аналізу та узагальнень.

Список літератури:
1. Вавіна Л.В. Український дефектологічний словник / Л.В. Вавіна, А.М. Висоцька, В.В. Засенко та ін. // за ред. В.І. Бондаря. – К.: Милосердя України, 2001. – С. 132.
2. Васильєва М.П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого начального закладу / М.П. Васильєва // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – № 2. – Дніпропетровськ, 2011. – С. 168-177.
3. Колишкін О.В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога / О.В. Колишкін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 4. – Суми, 2014. – С. 429-437.
4. Кусий Ю.О. Педагогічна деонтологія / Ю.О. Кусий // Директор школи. – 1998. – № 29. – С. 7.
5. Левітан К.М. Педагогічна деонтологія / К.М. Левітан. – Екатерінбург: Ділова книга, 1999. – 269 с.
6. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
7. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под. ред. В.С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001. – С. 134.
8. Орешкина М. Е. Деонтология в профессиональной деятельности логопеда: дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук:спец. 13.00.03, «Коррекционная педагогіка» / М.Е. Орешкина. – Москва, 2007. – 148 с.
9. Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ю.В. Пінчук. – Київ, 2005. – 30 с.
10. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Т. 11. – С. 678.
11. Философский энциклопедический словарь / под.ред. Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 57.

Савинова Н.В., Береговая М.И.
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КОРРЕКЦИОННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
В статье определяются современные подходы к формированию профессиональной культуры коррекционных педагогов, в основу которых положены повышение уровня профессиональной подготовки специалистов в отрасли коррекционного образования и их этико-деонтологического уровня. Особое внимание автор обращает на определение деонтологии и сравнения педагогической этики и педагогической деонтологии. Автор определяет деонтологическую подготовку коррекционного педагога как целенаправленный и управляемый процесс, который начинается в учебном заведении и продолжается в процессе дальнейшей работы. Деонтологическая подготовка предполагает овладение коррекционным педагогом знаниями о «правильном» поведении в различных ситуациях. Коррекционном педагогу во время работы необходимо соблюдать специфические, профессиональные и этические требования в системе «учитель-ученик». Определены условия успешной организации учебно-воспитательного процесса в системе инклюзивного образования. Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушения психофизического развития, требует особых требований к профессиональной компетентности педагога, поскольку она является решающим фактором развития и обучения. Решение поставленных задач в значительной степени зависит от профессионализма педагога, его культуры, духовности, нравственности.
Ключевые слова: деонтология, профессиональная культура, педагогическая этика, коррекционный педагог, коррекционное образование, коррекционно-развивающая работа, инклюзивное образование.

Savinova N.V., BerehovaM.I.
Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi

DEONTOLOGICAL COMPETENCE OF THE REMEDIAL PEDAGOGUE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary
The modern approaches to the formation of professional culture correction teachers defined in the article. They are based on increasing the level of professional training of correctional education sector and their ethical and deontological level. Special attention is drawn to determine and compare the deontology and teaching ethics. The author defines the deontological training of correctional teacher as a purposeful and controlled process that begins in school and continues in the future work. Deontological training involves mastering of correctional teacher knowledge about the «correct» behavior in different situations. Correction teacher during the work must adhere to specific, professional and ethical requirements in the system «teacher-student» The conditions of the successful organization of the educational process in the system of inclusive education defined. Correction and developing work with children who have impaired psychophysical development requires specific requirements for the professional competence teacher as it is a crucial factor in the development and training. The solution of tasks largely depends on the professionalism of teacher, their culture, spirituality and morality.
Keywords: deontology, professional culture, teacher's ethics, correctional teacher, correctional education, correctional and developmental work, inclusive education.

УДК 378:81'243

ФІЛЬМИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Самойленко С.А., Беспалова Н.В., Липська І.І.
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

Стаття присвячена комплексному аналізу використання фільмів як засобу підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов. У статті досліджується використання фільмів на заняттях з іноземної мови. Також авторами аналізуються етапи та прийоми роботи з фільмами. Окрім того, у статті наводяться практичні рекомендації щодо використання фільмів. І більш того, визначається їх роль у розвитку комунікативної компетенції студентів.
Ключові слова: мотивація, комунікативна компетенція, фільм, відеоматеріали, відеофільми, сюжет, фрагмент, субтитри, демонстрація.

Постановка проблеми. Найбільш актуальним питанням у сучасній методиці викладання іноземних мов є питання навчання комунікативної компетенції. Складовою частиною комунікативного методу навчання іноземної мови є принцип мотивованості. Використання інноваційних технологій у процесі навчання сприяє підвищенню мотиваціїї студентів до вивчення іноземних мов.

Сучасні технології дають нам все нові та нові можливості вдосконалення процесу навчання іноземних мов за допомогою використання нових форм навчання, однією з яких можна назвати відео заняття.

Аналіз досліджень і публікацій. Наразі існує велика кількість робіт, присвячених проблемам розробки і впровадження інноваційних методик у процес навчання іноземних мов. Цією проблемою займалося багато вчених, зокрема: К. Роел (Німеччина), К. Тейлор, Дж. Шерман (Великобританія), Е. Саммерфілд (Сполучені штати Америки), Ю.І. Пассов, О.И. Барменкова (Росія), О.О. Бобильова, І.Б. Красноголова (Україна). Зацікавленість аспектом комунікативності невипадкова, переваги цього методу безперечні, він набуває все більшого значення в процесі навчання іноземних мов [2, с. 3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На даний час серед науковців та викладачів немає одностайної думки з приводу ефективності та доцільності використання фільмів та відеофрагментів під час викладання або вивчення іноземних мов. Деякі з них вважають фільм лише додатковим, допоміжним засобом у навчанні іноземних мов, інші ж вбачають в ньому потужний комунікативно-лінгвістичний базис. Пристаючи до думки останніх, вважаємо за потрібне проаналізувати у даній статті вплив використання фільмів на підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов.

Мета статті. Головною метою цієї статті є дослідження впливу використання фільмів на підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов. Досягнення поставленої мети вимагає вирішення наступних завдань: дослідити використання фільмів на заняттях з іноземної мови, проаналізувати етапи та прийоми роботи з фільмами та визначити їх роль у розвитку комунікативної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу. Завдання викладача полягає в тому, щоб активізувати пізнавальну діяльність студента в процесі навчання та формування в них умінь англомовного професійного спілкування іноземною мовою, створити умови практичного оволодіння мовою для кожного студента, вибрати такі методи навчання, які б дозволили б кожному виявити свою активність та творчість.

Фільми – це чудовий засіб не тільки для практичного застосування англійської мови, а й також для полегшення процесу міжкультурного навчання. У наш час англійською мовою розмовляють люди з різних країн та культур в усьому світі. Через великий вплив культури на процес спілкування для вчителів корисним є проведення таких занять та використання таких видів діяльності, які б виявляли як різні діалекти, форми звертання, звичаї, табу та інші складові культури впливають на взаємовідносини між різними групами. Безліч фільмів містять чудові приклади міжкультурного спілкування та є дуже корисними джерелами для викладачів. Додаткові причини для використання фільмів викладачами на заняттях та заохочення учнів до перегляду фільмів англійською мовою такі:

- Фільми поєднують у собі задоволення та навчання, розповідаючи історію, яка захоплює та утримую увагу глядача.
- Фільми одночасно звертаються до різних органів чуття та каналів пізнання. Наприклад, розмовна мова доповнюється візуальними елементами, які полегшують розуміння діалогів та сюжету студентами.
- Студентам демонструється справжня розмовна мова.
- Фільми захоплюють глядачів, звертаються до їхніх почуттів та змушують їх співчувати головним героям.
- DVD диски зазвичай йдуть із субтитрами, що полегшує розуміння та покращує навички читання [6, с. 3].

Хоча фільми не можуть замінити реального спілкування між членами різних культур, вони можуть забезпечити звичайну підготовку до різноманітних сутичок за допомогою сприяння розумінню та розвитку чутливості. «Вивчення стереотипів, етноцентризму та акультурації в теорії може бути пласким та безнатхненним. Та якщо ми відчуємо міжкультурний контакт на власному досвіді, ми почнемо розуміти це» [8, с. 1]. Культура, згідно одного з визначень, – це цінності, традиції, звичаї, мистецтво та інституції, які поділяє між собою група людей, об'єднана однією національністю, расовою належністю, релігією чи мовою. Цікавість до навчання мов професійного спрямування зросла за останні два десятиріччя. На думку Клер Крамч, це є наслідком політичних, та ідеологічних факторів; навіть якщо політики й відчують, що вивчення іноземних мов вирішить соціально-економічні проблеми, викладачі вважають, що для цього мовні курси повинні мати суттєвий культурний зміст. К. Крамч вважає, що у майбутньому викладач іноземної мови буде сприйматися «не тільки як імпресаріо певної мовної діяльності, а й як каталізатор важливої культурної компетенції, що постійно поширюється» [8, с. 3].

Все більш визначними у процесі навчання іноземній мові стають міжкультурні теми, що пока-

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Самойленко С.А., Беспалова Н.В., Липська І.І., 2015

зують, як люди з різного оточення спілкуються та взаємодіють. Викладачі можуть скористатися скарбницею фільмів, які стасоються таких явищ, як імміграція, ксенофобія, пристосування до нової культури або дилеми, коли одна людина належить до різних культур. Хоча фільми не можуть замінити реального спілкування між членами різних кудьтур, вони можуть забеспечити звичайну підготовку до різноманітних сутичок за допомогою сприяння розумінню та розвитку чутливості. «Вивчення стереотипів, етноцентризму та акультурації в теоріїї може бути пласким та безнатхненним. Та якщо ми відчуємо міжкультурний контакт на власному досвіді, ми почнемо розуміти це» [8, с. 5]. Міжкультурний контак за допогою фільмів надає студентам змогу зрозуміти дії інших людей та співпереживати членам національних меншин. Фільми також яскраво зображують міжкультурні непорозуміння та витоки расизму.

Існує багате різноманіття фільмів з міжкультурної тематики, і тому викладач повинен переглянути відгуки або подивитися фільм самому, щоб визначити, чи підходить він до певнозо занняття. Наступні категорії описують культурні елементи лише декількох фільмів придатних до вивчення (Зауважте, що чимало фільмів можуть належати до різних катагорій воодночас):

- фільми, що сприяють співчуттю іноземцям;
- фільми, що демонструють міжкультурні конфлікти;
- фільми, що стосуються теми расизму;
- фільми, що містять у собі стереотипи;
- фільми про культурні традиції та конфлікти між поколіннями;
- фільми, що стосуються різних моделей поведінки.

Отже, перед викладачем стоїть завдання дати студентам уявлення про життя, традиції, мовні реалії країн, мову яких вони вивчають. Задля цього використовуються відеоматеріали, які сприяють реалізації найважливішої с вимог комунікативної методики «... представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...» [5, с. 38]. Більш того, використання відеозматеріалів на заняттях сприяє індивидуалізації навчання та розвитку мотивованості мовної діяльності студентів. Це приносить задоволення та надає впевненості у власних силах та бажання до подальшого вдосконалення. Під час використання відеофільмів на заняттях з іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли фільм сам по собі є цікавим, та мотивація, яка досягається за допомогою того, що студент може зрозуміти мову, яку вивчає. Залежно від цілей та завдань, що переслідує викладач, студенти можуть подивитися увесь фільм або лише окрему його частину, наприклад, один або два ключові фрагменти, щоб проілюструвати певний лінгвістичний або культурологічний аспект.

Виділяють три основні етапи роботи з відеофільмами:

1. Pre-viewing (переддемонстраційний)
2. While viewing (демонстраційний)
3. After/post viewing (постдемонстраційний) [1, с. 21].

Метою І етапу є мотивація студентів до вивчення теми, подолання можливих труднощів сприйняття тексту та підготовка студентів до успішного виконання завдання [4, с. 43]. Також знімаються можливі труднощі розуміння шляхом читання і вибіркового аудіювання окремих фрагментів звукового супроводу фільму [3, с. 3]. Завдання, що використовуються перед переглядом фільму виявляють, що студенти вже знають з певної теми та роблять сам перегляд фільму більш значущим. Обговорюючи стереотипи під час виконання цих завдань, студенти можуть висловити свій погляд на людину з тієї чи іншої етнічної групи або меншості. Після ж перегляду студенти можуть обговорити наскількі їхні стереотипи співпали з тими, що були показані у фільмі. Не забуваючи про мету навчання та лінгвістичні навички студентів, корисним буде подати учням вступ до фільму або певного фрагменту безпосередньо перед його переглядом. Із цією метою можна використати анонсові ролики фільмів; студенти спершу дивляться трейлер фільму та розмірковують про деталі фільму. Щоб сконцентрувати увагу на певних характеристиках розмовної мови, студенти слухають аудіо ряд без відео ряду, уявляючи, про що розповідає цей фрагмент. Однак, такі завдання можуть виявитися складними для студентів, які не звикли до таких особливостей автентичної мови, як сильний акцент та діалекти, нечітка вимова, сленг, розмовні та ідіоматичні вирази. Часто буває корисним попередньо подати деякий лексичний матеріал. Наприклад, викладач може роздати списки слів з діалогу або змалювати певний фрагмент та попросити студентів вгадати, якою буде ситуація, спираючись на подані слова [6, с. 6].

Мета ІІ етапу – забезпечення подальшого розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій студентів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування, розуміння студентами змісту фільму та активізація розумового процесу діяльності студентів. Демонстрація фільму повинна супроводжуватися активною навчальною діяльністю студентів. Студенти також можуть робити певні записи до фільму, які знадобляться при виконанні завдань під час постдемонстраційного етапу [4, с. 43]. Завдання, що використовуються підчас перегляду дають змогу поглибити розуміння фільму та здійснити перевірку цього розуміння. Ось ідея з книги К. Тейлора [9, с. 1], згідно з якою викладач ставить фрагмент фільму без звуку, а лише з англійськими субтитрами (якщо це заважко для рівня знань студентів, субтитри можуть бути і рідною мовою). Потім викладач знову демонструє цей фрагмент фільму як зі звуком, так і з субтитрами, а втретє – тільки зі звуком без субтитрів. Ця техніка особливо підходить до драматичних фрагментів або коли актори розмовляють на діалекті або сленгу, тому що полегшує розуміння та надає впевненості студентам у власних силах. Якщо ж акцент робиться на аудіювання та розуміння окремих слів, викладач може підготувати роздатковий матеріал з виразами, деякі з яких були взяті з фільму, а деякі мають подібну звукову форму. Підчас перегляду студенти мають розрізнити, які саме вирази використовуються [6, с. 6-7].

Метою ІІІ етапу є створення ситуативної основи для подальшого формування комунікативної компетенції. Ситуативну основу складає зміст відеоматеріалів, особливості сюжету, характеристики героїв.

На цьому етапі використовують вправи, спрямовані на розвиток продуктивних умінь усного мовлення [4, с. 44]. Завдання, що використовуються після перегляду дозволяють студентам перевірити їх розуміння того, що вони переглянули, та використати нові слова. Ці завдання є дуже важливою складовою процесу навчання, адже студенти мають використовувати свої можливості критичного мислення, щоб узагальнити отриману інформацію та представити свої власні ідеї та висновки.

У завданні під назвою «Прихована камера» студенти мають відтворити фрагмент фільму з пам'яті ніби вони є непомітними свідками. Після того, як вони запишуть свої варіанти, вони знову передив-

ляються фрагмент, щоб перевірити та мати можливість поліпшити своє тлумачення.

«Відчуваючи потік» – це завдання, що фіксує емоції героя під час вирішальних сцен фільму, коли конфлікт набуває свого апогею.

«Графік відносин» – завдання, що підходить для діяльності після перегляду фільму, який являє собою цілий комплекс взаємовідносин. Студенти готують графік з іменами усіх головних героїв фільму, їхніми взаємовідносинами та почуттями один до одного. Ця техніка допомагає студентам розмірковувати над фільмом та розібратися у стосунках між героями ще до більш детального обговорення.

«Наростання» – це завдання, що розроблене для огляду сюжету всього фільму. Студенти малюють головне коло, що уособлює кризу. Потім вони опрацьовують події, що призвели до цієї кризи та записують їх в окремих колах під головним, показуючи стрілками причинно-наслідкові зв'язки між ними.

Якщо вивчення міжкультурних зв'язків триває й після перегляду фільму, доречним завданням для продовження буде техніка «Критичного випадоку», за допомогою якої аналізується міжкультурне зіткнення на базі непопрозуміння та конфлікту [7, с. 155-156].

Ефективним способом стимулювання співпереживання студентів героям, чия поведінка може здаватися незрозумілою, ба навіть негідною, є попросити студентів стати на місце цього героя та написати щоденник від його імені. Таким чином, кожен студент буде задіяний у дискусії з іншими, які пишуть щоденники інших героїв. Підчас цієї рольової гри кожен зі студентів захищає свого героя, що дає їм усвідомлення іншої точки зору [6, с. 7]. Дотримання послідовності представлення відеоматеріалу і правильне формулювання завдання сприяють ефективності використання відео в процесі навчання англійській мові.

Висновки і пропозиції. Ефективність використання відеофільму залежить не тільки від того, наскільки точно визначене його місце у системі навчання, але й від того, наскільки раціонально організована структура відеозаняття, як навчальні можливості видеофільма співпадають із задачами навчання. Дослідивши використання відеоматеріалів, спостерігаємо такий їх вплив на студентів: керування увагою; вплив на обсяг пам'яті; емоційний вплив, що підвищує мотивацію до навчання, сприяє інтенсифікації навчального процесу та створює сприятливі умови для формування комунікативної (мовної та соціокультурної) компетенції студентів. На нашу думку, подальшого вдосконалення вимагає методика поетапного використання фільмів із субтитрами для ефективного навчання іноземних мов.

Список літератури:

1. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20-25.
2. Бобильова О.О. Комунікативний метод як метод активації творчих можливостей особистості / О.О. Бобильова // Англійська мова та література. – 2005. – № 26(108). – С. 2–4.
3. Дубинина Т.Г. Использование видео на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся. [Електронний ресурс]: матеріали конф. КГАУ, 2009 / Дубинина Т.Г. – Режим доступу: www.kgau.ru/img/konferenc/2009/105.doc
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко [и др.] под общ. ред. Е.А. Маслыко. – Минск: Вышэйшая школа, 1996. – 298 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Пособие для учителей иностранных языков / Е.И. Пассов – Москва: Просвещение, 1985. – С. 36–41.
6. Beer J.E. Communicating across cultures: High and low context. Culture at work. [Електронний ресурс]: Communicating across cultures: High and low context. Culture at work. / Beer, J.E. – Режим доступу: www.culture-at-work.com/highlow.html
7. Hofstede's intercultural dimensions. London: Kwintessential. [Електронний ресурс]: Hofstede's intercultural dimensions. London: Kwintessential. – Режим доступу: www.kwintessential.co.uk/intercultural/dimensions.html
8. Kramsch C. The cultural component of language teaching. [Електронний ресурс]: The cultural component of language teaching / C. Kramsch – Режим доступу: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm
9. Krashen S.D. The natural approach: language acquisition in the classroom. [Електронний ресурс]: The natural approach: language acquisition in the classroom / S.D. Krashen. – Режим доступу: http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf
10. Larsen-Freeman D. Language Teaching Methods. Teacher's Handbook for the Video Series. [Електронний ресурс]: The natural approach: language acquisition in the classroom. / S.D. Krashen. – Режим доступу: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/language_teaching_methods_teachers_handbook.pdf
11. Larson C.U. Persuasion: Reception and responsibility. 12th ed. Boston: Wadsworth. [Електронний ресурс]: Persuasion: Reception and responsibility. 12th ed. Boston: Wadsworth / C. U. Larson – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=xkoXBAAAQBAJ&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Persuasion:+Reception+and+responsibility.12th+ed.+Boston:+Wadsworth.&source=bl&ots=eYryCLtW0X&sig=VM0dHSpAUYq5chKHYJ43uqJrlbA&hl=uk&sa=X&ei=CEfJVO-%209LcX2Usz3gYgN&ved=0CFEQ6AEwCA#v=onepage&q=Persuasion%3A%20Reception%20and%20responsibility.12th%20ed.%20Boston%3A%20Wadsworth.&f=false
12. Roell Ch. Intercultural Training with Films / Ch. Roell // English Teaching Forum, November 2, 2010, Germany, v. 48, n. 2, p. 2–15. – 2010. – P. 3–9.
13. Sherman J. Using authentic video in the language classroom / J. Sherman – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 198 p.
14. Summerfield E. Crossing cultures through film. / E. Summerfield – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – 306 p.
15. Taylor K. Using DVD and video in your ESL class: Part two [Електронний ресурс]: An ELT notebook / K. Taylor. – Режим доступу: http://eltnotebook.blogspot.com/2007/01/using-dvd-and-video-in-your-esl-class_05.html
16. Van Abbé D. Audio-lingual methods in modern language teaching in Dutton B. [Електронний ресурс]: Audio-lingual methods in modern language teaching in Dutton B. / D. Van Abbé – Режим доступу: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523987108548690?journalCode=remi19

Самойленко С.А., Беспалова Н.В., Липская И.И.
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация
Статья посвящена комплексному анализу использования фильмов как средства повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков. В статье исследуется использование фильмов на занятиях по иностранному язику. Также авторами анализируются этапы и приёмы работы с фильмами. Кроме того, приводятся практические рекомендации касательно использования фильмов. И более того, определяется их роль в развитии коммуникативной компетенции студентов.
Ключевые слова: мотивация, коммуникативная компетенция, фильм, видеоматериалы, видеофильмы, сюжет, фрагмент, субтитры, демонстрация.

Samoilenko S.A., Bespalova N.V., Lypska I.I.
Dnipropetrovsk Alfred Nobel University

FILMS AS MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO FOREIGN LANGUAGES LEARNING

Summary
The article has been devoted to complex analysis of the usage of films as means of increasing students' motivation to foreign languages learning. In the article the use of films during the foreign language lessons has been investigated. Furthermore, the stages and methods of work with films have been analyzed by the authors. Besides, the practical piece of advice on the usage of films has been given. Moreover, the role of films in the development of students' communicative competence is been determined.
Keywords: motivation, communicative competence, film, video materials, video films, plot, scene, subtitles, viewing.

УДК 37.013.42.

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Силкіна С.А.
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У даній статті розкриваються основні компоненти системи соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи, подана характеристика Комплексної програми, через яку була реалізована зазначена система. Описані основні етапи взаємодії соціального педагога сільської загальноосвітньої школи з важковиховуваними підлітками, їх батьками, а також учителями освітнього закладу.
Ключові слова: «важковиховуваність підлітків», важкі діти, клуб, комплексна програма, соціально-педагогічна діяльність з важковиховуваними підлітками.

Постановка проблеми. Проблема соціального життя людини, яка проживає у непростих соціальних і економічних умовах сучасного села, є актуальною, як для суспільства, яке стабільно розвивається, так і для кризового суспільства. Серед низки існуючих проблем важливого значення набуває соціально-педагогічна робота в школі саме з важковиховуваними підлітками. Дана категорія учнів є особливою і потребує спеціально розроблених шляхів, форм та методів щодо вирішення низки існуючих проблем. Часто незнання індивідуально-психологічних особливостей важковиховуваних підлітків, неврахування специфіки поведінки цих дітей призводить до того, що такі діти стають дезадаптованими.

В даний час проблема важких дітей особливо актуальна, тому що зростає кількість підлітків, що здійснюють аморальні вчинки та ведуть асоціальний спосіб життя. Саме тому, інтерес до проблеми поведінки з відхиленням значно зріс, що й обумовило необхідність більш ретельного пошуку подолання проблем даної категорії учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Причини появи, проблеми та потреби важковиховуваних підлітків досліджуються в працях О. Полякової [6], А. Капської [8], В. Оржеховської [5], Л. Мардахаєва [4], В. Сорочинської [7]. Особливості соціально-педагогічної діяльності з даною категорією учнів в умовах сільської школи розглядала М. Гурьянова [1]. Однак, у системі соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними підлітками існує протиріччя між теоретичними розробками проблеми роботи з такими дітьми та її практичним впровадженням.

Мета статті: розкрити сутність та зміст системи соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи.

Виклад основного матеріалу. Вивчення педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних наукових джерел показало, що проблему «важких

© Силкіна С.А., 2015

підлітків» досліджували вчені протягом багатьох десятиліть, але єдиного трактування поняття «важковиховуваність» в сучасній науковій літературі не існує. Більшість дослідників це поняття пов'язують із порушенням нормального розвитку особистості дитини, з асоціалізацією, що проявляється в її конкретних діях.

У малій енциклопедії соціальної педагогіки під редакцією І. Звєрєвої поняття «важковиховуваність» має наступні значення:

1) стан підлітка, породжений неприйняттям запропонованих установок;

2) вияв негативних якостей у поведінці людини;

3) поведінка, яка виходить за межі соціальної норми внаслідок неправильного вибору шляхів самоствердження.

Автор зазначає, що важковиховуваність – це основна передумова відхилень у поведінці особистості; поняття, що пояснює труднощі, з якими стикаються педагоги, соціальні педагоги, батьки, організовуючи і здійснюючи виховний процес. Поняття «важковиховуваність» похідне від терміна «важковиховувані діти» [2].

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на наступне визначення поняття «важковиховуваності» – свідомий або несвідомий опір дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, відхилення психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм і соціальних ролей [3].

Ознаками складових змісту поняття «важкі діти» в психологічному аспекті є функціональні розлади нервової системи, відставання від однолітків у фізичному розвитку. З точки зору соціальних педагогів, як теоретиків, так і практиків, важливими характеристиками «важких дітей» є наступні: відхилення в моральному розвитку особистості, труднощі орієнтування в нових соціальних умовах, закритість, неспроможність засвоювати норми поведінки, які прийняті у суспільстві.

Важковиховуваність завжди зумовлюється комплексом причин, поєднанням ряду несприятливих обставин. Причини, що викликають важковиховуваність, не діють ізольовано одна від одної. Найбільш значущими чинниками, які стають передумовою виникнення важковиховуваності, є негативний вплив макросередовища (економічна ситуація в країні), помилки сімейного та шкільного виховання, вплив референтної групи однолітків.

Саме тому особливого значення набуває організація та здійснення комплексної соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків, а також їх найближчого соціального оточення, а саме батьків та педагогічного колективу школи.

Розроблена нами система включає п'ять взаємообумовлених компонентів: *цільовий* (мета, завдання, результат); об'єкт-суб'єктний (об'єкт та суб'єкт системи); середовищний компонент (інститути та організації, які взаємодіють з метою вирішення поставлених у системі завдання); *змістовий* (безпосереднє впровадження Комплексної програми соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи); технологічний компонент (форми, методи та етапи реалізації системи).

Процес упровадження розробленої системи являє собою реалізацію *Комплексної програми соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи, яка включає в себе три основні блоки.*

Перший блок – ***«Соціально-педагогічна підтримка батьків важковиховуваних підлітків»*** передбачав здійснення соціально-педагогічної роботи з батьками важковиховуваних учнів.

Метою даного блоку стало підвищення психолого-педагогічної обізнаності батьків; готовність до формування просоціальних морально-етичних цінностей у важковиховуваних підлітків; налагодження позитивних внутрішньо-сімейних відносин.

Завдання соціального педагога на даному етапі: 1) організація спільної взаємодії педагогічного колективу школи, батьків та учнів; 2) підвищення обізнаності батьків щодо психолого-педагогічних особливостей підліткового віку; 3) ознайомлення батьків з сутністю та особливостями важковиховуваності підлітків; 4) сприяння налагодженню позитивних сімейних відносин між батьками та важковиховуваними підлітками.

Для реалізації поставленої мети у межах першого блоку нами було створено клуб для батьків *«Ми і наші діти»*, в рамках якого проводився цикл заходів спрямованих на досягнення поставленої мети.

Основними *заходами*, які були проведені у першому блоці стали наступні: тренінги: «Виховання дитини позитивними вчинками», «Формування морально-етичних цінностей у дітей у процесі сімейного виховання», «Ефективне спілкування батьків з дітьми» (відповідальними за проведення були соціальний педагог та психолог сільської школи, члени районного ЦСССДМ); організація спільних зборів батьків та підлітків з проблем взаєморозуміння та ефективного спілкування; проведення мультимедійної бесіди для батьків «Дозвілля – важливий фактор формування просоціальних морально-етичних цінностей підлітків»; організація круглого столу для батьків «Важковиховуваність як соціально-педагогічна проблема»; обговорення публікації на тему «Морально-етичні цінності сучасних підлітків»; розробка та розповсюдження методичних рекомендацій для батьків у вигляді брошур; залучення батьків до участі у шкільних заходах, турнірах, концертах, змаганнях тощо.

Другий блок – ***«Соціально-педагогічна підтримка педагогічного колективу школи»*** – безпосередня підготовка вчителів до роботи з важкими підлітками.

Метою блоку стала підготовка до формування просоціальних морально-етичних цінностей та інформування педагогічного колективу школи про інноваційні технології роботи з важковиховуваними підлітками.

Для організації соціально-педагогічної підтримки *педагогічного колективу школи* щодо формування просоціальних морально-етичних цінностей у підлітків нами було створено програму *науково-практичних семінарів «Формування морально-етичних цінностей підлітків у процесі дозвіллєвої діяльності»*, а також ряд заходів, спрямованих на підвищення їх педагогічної культури.

У рамках другого блоку було проведено наступні *заходи*: круглий стіл «Підлітковий вік: причини і наслідки»; науково-практичний семінар «Важковиховуваність підлітків як соціально-педагогічна проблема»; розробка та розповсюдження методичних рекомендацій для вчителів у вигляді брошур; проведення конференцій на морально-етичну тематику (лекція «Морально-етичні цінності підлітків»); диспут та круглий стіл «Особливості сучасного підлітка»; оформлення стенду «Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація ».

Завдання соціального педагога на даному етапі: 1) підвищення обізнаності педагогічного колективу школи щодо соціально-педагогічної діяльності з важковиховуваними підлітками; 2) практична під-

готовка педагогічного колективу школи до роботи з важковиховуваними підлітками.

Третій блок – ***«Соціально-педагогічна підтримка важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи»***. Реалізація даного блоку програми передбачала безпосередню роботу з важковиховуваними підлітками в умовах сільської школи.

Мета: соціально-педагогічна підтримка важковиховуваних підлітків з метою виправлення їх поведінки, а також формування у них просоціальних морально-етичних цінностей.

Для реалізації поставленої мети нами був створений клуб «Підліток».

Основна *мета* клубу – виховання й самовиховання підростаючого покоління на основі ініціативи, самодіяльності й всебічного прояву здібностей кожної особистості. Організований клуб за типом є однопрофільною структурою.

Завдання клубної роботи: організувати дозвілля підлітків з метою формування загальнолюдських морально-етичних цінностей на основі використання різноманітних форм, методів та технологій із залученням ресурсів школи й громади.

У рамках створеного клубу ми розробили поетапну програму його функціонування, у межах якої було проведено ряд основних заходів, спрямованих на формування просоціальних морально-етичних цінностей підлітків, до яких ми віднесли патріотизм, емпатію, колективізм, вихованість, доброзичливість.

Завдання соціального педагога на даному етапі:

– спільно з психологом та педагогічним колективом школи провести заходи для виправлення поведінки важковиховуваних підлітків;

– визначити пріоритетні просоціальні морально-етичні якості та створити умови на базі сільської загальноосвітньої школи для їх формування;

– сприяння у налагодженні позитивних, дружніх відносин з оточуючим середовищем.

Для досягнення поставленої мети блоку було проведено наступні заходи: проведення тренінгу з контролю гніву як методу корекції важковиховуваності підлітків; організація загальношкільного заходу «День добрих справ»; проведення дискусій та бесід з етичних проблем; перегляд документального фільму про Велику Вітчизняну війну, художнього фільму «Хатіко»; організація зустрічей підлітків з представниками військово-патріотичних організацій, представниками товариства «Червоний Хрест»; проведення тематичних занять «Моя країна – Україна», «Вихованість – важлива моральна якість людини»; проведення тренінгу «Як зробити батьківство щасливим»; виставка дитячої творчості на тему «Я – патріот своєї країни»; виховна година «Урок громадянина»; проведення конкурсу «Я – українець, я – патріот »; організація занять «Уроки співчуття»; проведення відеолекції на тему «Що таке доброзичливість?»; проведення тематичного заходу «Тиждень добрих справ»; організація самоаналізу результатів занять в рамках клубу «Підліток».

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що через реалізацію розробленої нами системи, упровадження Комплексної програми соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи можна здійснити позитивний вплив на їх поведінку.

Список літератури:

1. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика / М. П. Гурьянова. – М.: Аманфея, 2000 – 448 с.
2. Звєрєва І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник / За ред. Мардахаева Л. В. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: наук.-метод. посіб. / В. Оржеховська, О. Пилипенко. – Ізмаїл: СМИЛ, 2006. – 283 с.
6. Полякова А. М. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітації: навч. посібник / О. М. Полякової, 2009. – 346 с.
7. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – К.: Кондор, 2010. – 208 с.
8. Соціальна педагогіка. 5-те вид. переоб. та доп. Підручник./ За ред. Капської А. Й. – К.: Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.

Сылкина С.А.
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
В данной статье раскрываются основные компоненты системы социально-педагогической поддержки трудновоспитуемых подростков в условиях сельской школы, дана характеристика Комплексной программы, посредством которой была реализована указанная система. Описаны основные этапы взаимодействия социального педагога сельской общеобразовательной школы с трудновоспитуемыми подростками, их родителями, а также учителями образовательного учреждения.
Ключевые слова: «трудновоспитуемость подростков», трудные дети, клуб, комплексная программа, социально-педагогическая деятельность с трудновоспитуемыми подростками.

Sylkina S.A.
Luhansk national University named after Taras Shevchenko

THE SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROBLEM TEENAGERS IN CONDITIONS OF SELSKOE THE SCHOOL

Summary
This article describes the main components of the system of social and pedagogical support of problem teenagers in rural schools, the characteristic of a Comprehensive program through which was implemented this system. Describes the basic steps of social interaction teacher rural secondary school with maladjusted adolescents, their parents and teachers of educational institutions.
Keywords: «difficulties in education adolescent», difficult children, club, comprehensive program of socio-pedagogical work with maladjusted adolescents.

УДК 378

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Тихонова Т.В.
Національний авіаційний університет

У статті автор обґрунтовує сутність інформаційно-технологічної навчальної дисципліни. Мета, зміст і технології навчання ІТ-дисципліни відрізняються від інших навчальних дисциплін і вимагають теоретико-методологічного обґрунтування. Автор виділяє системний, технологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований і праксеологічний підходи як методологічний інструментарій конструювання змісту ІТ-дисципліни. У статті досліджено компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи, які дозволяють сформулювати мету ІТ-дисципліни як формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього фахівця. Також розглядається технологічний підхід, який обумовлює предмет вивчення ІТ-дисципліни як сукупності інтелектуальних технологій створення інформатичного продукту, дозволяє сформулювати сутність інформаційно-технологічних умінь, знань і навичок.
Ключові слова: інформаційно-технологічна дисципліна, інформатичний продукт, технологічний підхід, інформаційно-технологічна компетентність, особистісно-орієнтований підхід.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток інформаційної індустрії та науки, послідовне впровадження інформаційних технологій в усі сфери суспільного виробництва та управління, наукову сферу та сферу послуг, інформатизація освіти ініціювали потребу у формуванні інформатичної компетентності майбутніх фахівців. Ці процеси вплинули на становлення та розвиток навчальних дисциплін інформатичного спрямування в сучасній професійній та загальній середній освіті: фахові навчальні дисципліни підготовки фахівців з інформаційних технологій, інформатичні навчальні дисципліни у підготовці фахівців в інших галузях; фахові та методичні дисципліни підготовки вчителів та викладачів інформатики, інформатичні навчальні дисципліни у підготовці вчителів та викладачів інших освітніх галузей, інформатичні базові та профільні курси в середній школі. На початку зміст таких дисциплін мало чим відрізнявся один від одного. З розвитком інформаційних технологій в різних галузях виробництва та появою різноманітного прикладного програмного забезпечення зміст інформатичної підготовки для різних напрямів став різним: в напрямках фахової підготовки та підготовки викладачів інформатики з'явилися дві складові: теоретична та інормаційно-технологічна. Інформатична підготовка технічних та інших фахівців (в тому числі і викладачів інших освітніх галузей) набула повністю інформаційно-технологічного змісту, у змісті вищої професійної освіти з'явилися навчальні дисципліни з загальною назвою «Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності». Навчальні дисципліни інформаційно-технологічного спрямування (ІТ-дисципліни) за метою, змістом та технологіями викладання відрізняються від інших (теоретичних та прикладних) навчальних дисциплін та потребують теоретико-методологічного обґрунтування щодо конструювання їх змісту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями обґрунтування змісту інформатичних дисциплін у середній та вищій школі в різні часи опікувалися В.Ю. Биков, Р. Вільямс, Б.С. Гершунський, А.М. Гуржий Ю.О. Дорошенко, А.П. Єршов, М.І. Жалдак, В.І. Клочко, К. Маклін, В.М. Монахов, Н.В. Морзе, О.С. Полат, С.А. Раков, Ю.С. Рамський, І.В. Роберт, О.В. Співаковський, В.Ф. Шолохович та ін. Концептуальні засади конструювання змісту інформаційно-технологічних дисциплін розкривалися нами у роботах [1-5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дидактичне конструювання змісту інформаційно-технологічної дисципліни ми розуміємо як діяльність з проектування, створення та реалізації у навчальному процесі дидактичної системи навчання ІТ-дисципліни. При цьому динамічність змісту і технологій викладання ІКТ-дисципліни потребує обґрунтування і розробки загальних методологічних підходів до її конструювання.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування методологічних підходів, які є інструментарієм щодо конструювання змісту ІТ-дисциплін увищій професійній школі.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Тихонова Т.В., 2015

Виклад основного матеріалу. В процесі дослідження нами були виділені системний, технологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та праксеологічний підходи як методологічний інструментарій щодо формулювання загальної мети, конструювання структури та змісту, організації навчання інформаційно-технологічної дисципліни. У межах статті ми розглянемо більш детально технологічний, кометентнісний та особистісно-орієнтований підходи.

Технологічний підхід. Однією з базових компетентностей, необхідних сучасній людині, є, за думкою багатьох дослідників, технологічна компетентність. Ця необхідність обумовлена високим рівнем розвитку технологій у будь-якій сфері життєдіяльності людини – науці, виробництві, культурі, освіті та ін. Потреба сучасної людини в опануванні та володінні певними технологіями призвела до появи нового феномену в змісті середньої та вищої освіти – технологічної освіти, метою якої є формування технологічної компетентності та технологічної культури як складової загальної культури особистості.

Численні наукові праці з технологічної освіти у середніх навчальних закладах та у професійній педагогіці (С.Я. Батишев, Д. Дьюї, К. Кершенштейнер, В. Лай, М.Б. Павлова та ін.), вищій педагогічній освіті (Б.С. Гершунський, В.С. Леднньов, І.Я. Лернер, А.М. Новиков, В.П. Беспалько та ін.) дозволяють сформулювати основні положення дидактичної системи технологічного навчання:

· *Метою* технологічного навчання є формування технологічних знань та вмінь створення певних продуктів із необхідного матеріалу за допомогою певних інструментів. Під *продуктом* розуміється штучно створений матеріальний або нематеріальний об'єкт, який має певне призначення. Процес створення певного продукту є *технологією*, яка складається з двох процесів – процесу проектування і процесу виконання.

· *Змістом* технологічного навчання є *технологічні знання, вміння і навички. Технологічне знання* надає можливість здійснювати дії, а не просто відтворювати факти. При практичному засвоєнні технологічних знань формуються *технологічні вміння і навички.* Вміння розділяються на прості і складні. Прості – це вміння виконання нескладних технологічних операцій, які згодом, при постійному повторенні стають навичками, тобто виконуються автоматично. Складні вміння формуються в процесі розв'язку практичних задач на основі набутих технологічних знань та навичок.

· Найбільш поширеними *методами технологічного навчання* є репродуктивні методи (відтворення способів дій, робота за зразком, інструкцією тощо) на етапі засвоєння технологій створення продукту за деяким зразком та продуктивні методи (метод проектів, дослідницькі методи, творчі роботи) на етапі засвоєння технологій проектування та створення нового продукту.

· *Основною формою* технологічного навчання є практична робота.

· *Засобами технологічного навчання* є певні технологічні інструменти та дидактичні засоби щодо їх опанування.

· *Результатом* технологічного навчання є сформована технологічна компетентність у певній технологічній галузі діяльності людини.

Дидактична система інформаційно-технологічної освіти має будуватися на засадах технологічної освіти. *Інформаційно-технологічною навчальною дисципліною* будемо вважати дисципліну, дидактичні складові якої спрямовані на формування інформаційно-технологічної компетентності як складової компетентності професійної.

Основною метою інформаційно-технологічної навчальної дисципліни має бути формування у майбутніх фахівців інформаційно-технологічних вмінь створення інформатичного продукту професійного призначення.

Під інформатичним продуктом ми розуміємо штучний інформаційний об'єкт певного призначення, створений за певними вимогами (стандартами) і певними правилами (технологіями) за допомогою засобів ІКТ.

Основними дидактичними принципами конструювання змісту інформаційно-технологічної навчальної дисципліни мають бути такі принципи: принцип науковості, який передбачає відбиття у змісті передових наукових досягнень в галузі ІТ та застосування сучасних програмних засобів для навчання; принцип *фундаментальності*, який проявляється у двох аспектах: знаннєвому (поняття, пов'язані з теорією ІКТ) і технологічному (як здійснення деяких абстрагованих процесів, спрямованих на досягнення певного результату і незалежних від обраного інструментарію); принцип *професійної спрямованості*, тобто орієнтація змісту курсу на майбутню професійну діяльність.

Змістом *інформаційно-технологічного навчального курсу є інформаційно-технологічні знання, вміння і навички.* В сукупності інформаційно-технологічних знань можна виділити дві складові: *фактичні знання:* знання теорії ІКТ (поняття інформаційних систем, інформаційно-комунікаційних технологій, засобів ІКТ, принципи побудови та функціювання засобів ІКТ, принципи та методи обробки інформації за допомогою засобів ІКТ, вимоги до певних інформаційних продуктів загального та професійного призначення – стандарти ІКТ тощо); *процесуальні знання* (знання про склад, основні функціональні можливості та режими роботи програмних засобів; знання про виконання простих технологічних операцій у середовищі програмних засобів; знання про технології створення певних програмних продуктів загального та професійного призначення за допомогою різних програмних засобів.

Інформаційно-технологічні вміння – це складноструктуровані вміння проектування та розробки інформаційних продуктів загального та професійного призначення. Система інформаційно-технологічних вмінь є синтезом вмінь роботи з інформацією (пошук, аналіз, передавання, узагальнення, обробка, зберігання) та технологічних вмінь (постановка цілей створення продукту, використання існуючої або розробка нової технології створення продукту, тестування продукту на відповідність до певних вимог). Інформаційно-технологічні вміння формуються на основі інформаційно-технологічних знань та інформаційно-технологічних навичок.

Інформаційно-технологічні навички – це прості дії в середовищі програмного засобу, доведені до певного автоматизму (робота з файловою системою, робота з графічних інтерфейсом тощо).

Основними методами навчання є репродуктивні (створення продукту за зразком) та як узагальнюючі – продуктивні (проектувальні) методи. *Основною формою навчання* є практичні роботи. *Засобами навчання* є програмні засоби створення певного інформаційного продукту, презентації лекцій, відеоуроки для самостійного вивчення курсу тощо.

Результатом навчання інформаційно-технологічної дисципліни ми вважаємо сформованість системи інформаційно-технологічних вмінь створення інформатичного продукту професійного при-

значення як складової професійної компетентності майбутнього фахівця.

Компетентнісний підхід. Більше десяти років у вітчизняній та зарубіжній педагогіці формується та обґрунтовується сутність компетентнісного підходу, понять «компетенція» та «компетентність». В різні роки компетентністний підхід досліджували О. Андрєєв, В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотов, І. Зимня, В. Луговий, О. Пометун, В. Сєріков, А. Хуторськой та інші дослідники. Для нашого дослідження є важливими такі характеристики компетентнісного підходу:

- компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти; є системним, дисциплінарним; посилює практико-орієнтованість освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект (І. Зимня);

- в процесі запровадження компетентнісного підходу акценти зміщуються з освітнього процесу на навчальний результат, тобто первинною і системоутворюючою стає не процесуальна складова, а результативна, виражена в термінах компетентностей (Н. Бібік, В. Луговий);

- компетентнісний підхід ґрунтується на змісті освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компоненту, а передбачає активне здобування цілісного інтегративного знаннєво-діяльнісного досвіду розв'язання виробничих і життєвих проблем, особисте виконання ключових функцій і соціальних ролей, успішну реалізацію окремих компетенцій (Ю. Дорошенко).

Останнім часом вітчизняні педагоги-науковці розрізняють поняття «компетентність» та «компетенція», «...закріпивши за першим – особисті якості, за другим – повноваження особи» [6, с. 10]. І. Зимня також зауважує, що поняття компетентності значно ширше поняття компетенції [7]. Компонентами компетентності вчена вважає а) готовність до прояву цієї властивості в діяльності, поведінці людини; б) знання засобів, способів, програм виконання дій, вирішення соціальних та професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки, що становить зміст компетенцій; в) досвід реалізації знань, тобто вміння, навички; г) ціннісно-смислове ставлення до змісту компетенції, його особистісну значущість; д) емоційно-вольову регуляцію як здатність проявляти та регулювати прояви компетентності адекватно ситуацій соціальної та професійної взаємодії [7, с. 34].

Ю. Дорошенко стверджує, що «компетентність слід розглядати як інтегральну властивість особистості, що характеризує її функціональний прояв під час активної успішної ефективної діяльності у мінливих, непередбачуваних умовах з досягненням поставленої мети як запланованого результату такої діяльності. Тобто, компетентність проявляється під час успішної діяльності і встановлюється за результатом діяльності, і тому є функціонально-результативним поняттям.» [8, с. 15].

Інформаційно-технологічні дисципліни є технологічними дисциплінами, тобто тими, що мають професійно-практичну спрямованість, тому ми вважаємо що їх зміст має будуватися саме за компетентнісним підходом. Інформаційно-технологічна компетентність фахівця є складовою його професійної компетентності та означає здатність до успішної результативної професійної діяльності в умовах насиченого професійного ІТ-середовища, а саме здатність до створення якісних інформатичних продуктів та результативне використання створених або готових продуктів в професійній діяльності. Складовими ІТ-компетентності є:

· технічна компетентність – здатність та готовність фахівця до ефективного використання та опанування апаратних та програмних засобів інформатичних технологій;

· інформаційна компетентність – здатність фахівця до критичного аналізу джерел інформації, пошуку необхідних ресурсів, синтезу, узагальненню та структуруванню продуційованої інформації.

· технологічна компетентність – здатність та готовність фахівця до інформатично-технологічної діяльності, а саме постановки цілей створення інформатичного продукту, використанню існуючої або розробки нової технології створення продукту, тестуванню продукту на відповідність до певних вимог тощо.

Окремою дидактичною проблемою є оцінювання рівня ІТ-компетентності майбутнього фахівця в процесі навчання ІТ-дисципліни. На наш погляд критеріями сформованості ІТ-компетентності можуть бути уміння продуктивно-технологічної діяльності (які перевіряються шляхом розв'язку студентом системи завдань щодо проектування та створення інформатичних продуктів професійного призначення), інформаційно-технологічні знання (що є фундаментальними для певної ІТ-дисципліни та перевіряються систематичним тестуванням), ІТ-мобільність майбутнього фахівця (яка може перевірятися по закінченню вивчення ІТ-дисципліни як уміння працювати в нових умовах).

Таким чином компетентнісний підхід до вивчення ІТ-дисциплін спрямовує зміст навчання на результат – формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців.

Особистісно-орієнтований підхід. Останнім часом у професійній освіті все більше застосовується модель особистісно-орієнтованого навчання, при якому створюються оптимальні умови для розвитку у суб'єктів навчання здібностей до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації. О.М. Новіков визначає наступні соціально-психологічні умови, що обумовлюють впровадження цієї моделі в професійну освіту [9, с. 129]: а) високий рівень кваліфікації та професіоналізм стали важливими факторами соціальної захищеності працівників; б) масове виникнення малих і середніх підприємств різних форм власності, а також індивідуальної трудової діяльності призвели до зміни структури і видів зайнятості населення; в) професійна освіта стала фактором (основою) підвищення конкурентоспроможності працівника на ринку праці; г) нечіткий ринок праці, коливання попиту та пропозиції на професії, професійна міграція ускладнюють прогнозування професійної кваліфікації і вимагають більшої універсалізації професійних функцій робітників і фахівців, більш конкурентоспроможними стають професійно-мобільні працівники.

Особистісно-орієнтований підхід у професійній освіті означає: створення умов для розвитку всіх суб'єктів (учасників) професійно-освітнього процесу; акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостей особистості; впровадження в професійно-освітній процес сучасних педагогічних і психологічних технологій розвитку особистості; створення ситуації успіху в студентів; забезпечення моніторингу професійного розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярна та оперативна діагностика, яка входить до системи зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості; розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення можливостей професійного самовизначення і на саморозвиток особистости майбутнього фахівця; корекція соціального і професійного самовизначення особистости, а також професійно важливих характеристик майбутнього фахівця.

Використання особистісно-орієнтованого підходу у процесі конструювання змісту ІТ-дисципліни передбачає варіативну модульну будову змісту (зміст окремого модулю присвячений вивченню технології проектування та створення певного інформатичного продукту). Студент на основі вхідної діагностики може за допомогою викладача обрати індивідуальну стратегію навчання ІТ-дисципліни, почати з створення простих або більш складних інформатичних продуктів професійного призначення. Більш складні продукти потребують додаткової самостійної роботи студентів за межами аудиторних занять, це має бути передбачено робочою програмою навчальної дисципліни. Таким чином використання особистісно-орієнтованого навчання дозволяє побудувати для кожного студента індивідуальну траєкторію навчання з метою оптимального розвитку його професійно-особистісних якостей.

Висновки. Навчальні дисципліни інформаційно-технологічного спрямування за метою, змістом та технологіями викладання відрізняються від інших (теоретичних та прикладних) навчальних дисциплін і наближуються до дисциплін технологічного спрямування. Методологічними підходами до конструювання змісту ІТ-дисциплін є:

- компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи, які дозволяють сформулювати цілі ІТ-дисципліни як формування інформаційно-технологічної компетентності майбутнього фахівця;
- технологічний підхід, що обумовлює предмет вивчення інформаційно-технологічної дисципліни як сукупності інтелектуальних технологій створення інформатичного продукту, дозволяє сформулювати сутність інформаційно-технологічних умінь, знань та навичок.

Подальше дослідження методологічних підходів до конструювання змісту ІТ-дисципліни передбачає обґрунтування системного підходу до процесу конструювання та праксеологічного підходу як основі методики навчання створенню інформатичних продуктів.

Список літератури:

1. Тихонова Т.В. Актуалізація інформаційно-технологічної освіти / Т.В. Тихонова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. Мартинюк М.Т. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – Ч. 4. – С. 180-186.
2. Тихонова Т.В. Сутність поняття «дидактичне конструювання змісту навчальної дисципліни вищої школи» / Т.В. Тихонова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки. – Випуск 34: збірник наукових праць / за ред. проф. В.Д. Сиротюка – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 181-186.
3. Тихонова Т.В. Конструювання змісту інформаційно-технологічної дисципліни у системі вищої педагогічної освіти / Т.В. Тихонова // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Випуск 15. – Херсон, ХДУ, 2013. – С. 229-233.
4. Ціханава Т.В. Вучэбныя дысцыпліны інфармацыйна-тэхналагічнай накіраванасці у вышэйшай школе / Т.В. Ціханава // Вышэйшая школа. Навукова-метадычны і публітыстычны часопыс. – № 5(97). – Мінск: Рэспубліканскі інстытут вышейшай школы, 2013. – С. 36-39.
5. Тихонова Т.В. Методика обучения информационным технологиям в школьном курсе информатики / Ю.А. Дорошенко, Т.В. Тихонова, А.С. Погромская // Информатика и образование. – № 1, 2014. – С. 63-73.
6. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Вища освіта України. № 3 (додаток 1) – 2009 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Генезіс, 2009. – С. 8-13.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Дорошенко Ю.О. Компетентнісний підхід як основа забезпечення якості вищої освіти / Ю.О. Дорошенко, Г.І. Короткий // Актуальні проблеми реформування житлово-комунального господарства України: управління, кадри, інновації, технології: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (м. Київ, 18-22 жовтня 2010 року) – К.: ДАЖКГ, 2010. – С. 7-19.
9. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

Тихонова Т.В.
Национальный авиационный университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация

В статье автор обосновывает сущность информационно-технологической учебной дисциплины. Цель, содержание и технологии обучения ИТ-дисциплины отличаются от других учебных дисциплин и требуют теоретико-методологического обоснования. Автор выделяет системный, технологический, компетентностный, личностно-ориентированный и праксеологический подходы как методологический инструментарий конструирования содержания ИТ-дисциплины. В статье исследованы компетентностный и личностно-ориентированный подходы, которые позволяют сформулировать цель ИТ-дисциплины как формирование информационно-технологической компетентности будущего специалиста. Также рассматривается технологический подход, который обусловливает предмет изучения ИТ-дисциплины как совокупности интеллектуальных технологий создания информатического продукта, позволяет сформулировать сущность информационно-технологических умений, знаний и навыков.

Ключевые слова: информационно-технологическая дисциплина, информатический продукт, технологический подход, информационно-технологическая компетентность, личностно-ориентированный подход.

Tikhonova T.V.
National Aviation University

METHODOLOGICAL APPROACHES TO DESIGNING THE CONTENT OF INFORMATIONAL TECHNOLOGICAL DISCIPLINE

Summary
The author proves the essence of the information technological discipline. The goal, content, and technology training for IT discipline distinct from other disciplines and require theoretical and methodological bases. The author identifies a systematic, technological, competency, student-centered and praxeological approaches as a methodological tools for design content IT discipline. The author investigates the competence and student-centered approaches that allow us to formulate the goal of IT disciplines as the formation of information-technological competence of the future specialist. The author explores the technological approach that makes the object of study IT discipline as a set of intellectual technologies of creation of IT products, allows us to formulate the essence of information technology skills and knowledgies.
Keywords: information technological discipline, IT product, technological approach, information technology competence, student-centered approach.

УДК 378.091.12.011.3-051:62/64

ЗАПОРУКА УСПІХУ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Трегуб О.Д., Трегуб І.Г.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Метою статті є розгляд питань застосування інформаційних технологій в процесі проблемного навчання дисциплін інформатичного напрямку майбутніх учителів технологій у вищому навчальному закладі. Створена модель, яка послідовно описує усі етапи і взаємозв'язки для реалізації освітнього процесу за допомогою проблемного навчання. Показується, що ці методи забезпечують розвиток мислення, рішення завдань максимально наближених до професійних. Це забезпечить творчу взаємодію студентів між собою та викладачем, зробить якісну освіту доступною для населення.
Ключові слова: проблемне навчання, проблемна ситуація, модель, інформаційні технології, комп'ютерні технології.

Постановка проблеми. Протиріччя між новими соціально-економічними умовами та традиційною системою педагогічної освіти вимагають пошуку нових підходів у підготовці майбутніх учителів освітньої галузі «Технології».

У наш час змінюється зміст освіти, впроваджуються ефективні методики викладання різних дисциплін, розробляються нові навчальні курси. А це в свою чергу вимагає підготовки викладачів нового типу, яким притаманні професіональна майстерність, яка формує теоретичні знання у студентів, забезпечує умови для індивідуально-творчого розвитку й духовно-морального становлення. Реалізація цих завдань можлива за умови якісного професійного відбору майбутніх учителів освітньої галузі «Технології». Основним завданням якого є творчий підхід педагогічних кадрів до викладання фахових дисциплін. Однією з технологій творчого підходу є застосування проблемного навчання.

На сьогодні основою розвитку освіти є застосування в навчальному процесі інформаційних і комунікаційних технологій [2].

Аналіз останніх досліджень. Досвід застосування окремих елементів проблемного навчання в освіті досліджений М. І. Махмутовим, Р. І. Малафєєвим, А. В. Усовою, І. Я. Лернером, І. Г. Дайрі, Д. В. Вількєєвим, В. Оконь. Проблемне навчання ними розглядається як одна із закономірностей розумової діяльності учнів. Поступово розповсюджуючись, проблемне навчання із загальноосвітньої школи проникло і у вищі навчальні заклади.

Аспекти проблемного навчання у вищій школі докладно освітлює Г. Д. Селевко. Як відмічає автор, сьогодні під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчального процесу, яка передбачає створення у свідомості студентів під керівництвом викладача проблемних ситуацій і організацію активної самостійної діяльності студентів їх вирішення. Внаслідок чого і відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками, розвиток розумових здібностей (способів розумових дій) [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна спрямованість підготовки майбутніх учителів технологій ґрунтується на використанні комплексу спеціальних педагогічних засобів і прийомів, який забезпечує засвоєння передбачених освітньо-професійною програмою знань, умінь і навичок. В той же час він успішно формує професійну компетентність, цілісне ставлення до обраної професії. Звідси появляється актуальність пошуку нових підходів до розробки змісту навчальних дисциплін для спеціальностей «Інформаційні технології». Вони полягають у використанні сучасних педагогічних засобів, які служать для реалізації професійної підготовки. Це елементи змісту навчання, характер матеріалу для розкриття тем програми, шляхи його структуризації, компоненти методів і форм навчання.

Використання інформаційних технологій дозволяє значно підвищити ефективність освітньої діяльності, отримати більший ефект, при менших з традиційними технологіями витратами, об'єднати

© Трегуб О.Д., Трегуб І.Г., 2015

зусилля і організувати спільну творчу діяльність провідних фахівців і колективів над питанням, яке вивчається. Це забезпечить плідну взаємодію студентів між собою та викладачем, зробить більш якісну освіту доступну для населення.

Метою статті є розгляд питань застосування інформаційних технологій в процесі проблемного навчання дисциплін інформатичного напрямку майбутніх учителів технологій у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Один з найефективніших шляхів нових підходів до організації навчального процесу є широке використання проблемних методів навчання у системі освіти. Проблемні методи навчання забезпечують розвиток мислення, рішення завдань максимально наближених до професійних. У багатьох наукових дослідженнях неодноразово відзначалося, що використання проблемного навчання може забезпечити ефективну підготовку майбутніх учителів технологій до вирішення професійних ситуацій. Проте досвід використання цих технологій незначний, а рекомендації – загальні і поверхневі. Є усі підстави констатувати, що на шляху до широкого впровадження професійних ситуацій в систему підготовки майбутніх учителів технологій виникають труднощі, які зумовлені відсутністю специфічних, легко адаптованих технологій їх вирішення.

Головною особливістю проблемного навчання є цілеспрямоване використання викладачем проблемних ситуацій, які виникають поза його бажанням (об'єктивно), і ситуацій, створених ним спеціально. В організації навчання на проблемній основі найскладнішим є питання створення передпроблемного і проблемного творчого клімату співробітництва викладача, груп, колективу для того, щоб легше було вносити (студентам і викладачеві) проблемні ситуації у навчальний процес. Проблемне навчання – передбачає послідовні й цілеспрямовані пізнавальні завдання, які студенти розв'язують під керівництвом викладача й активно засвоюють нові знання. Принцип проблемності відображається в логіці побудови навчального процесу, в змісті матеріалу, що вивчається, в методах організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і управління нею, в структурі заняття і формах контролю викладача за процесом і результатом діяльності студентів.

Інформаційні технології професійної підготовки майбутніх учителів технологій передбачають спеціальні форми і засоби. Серед них необхідно виділити дискусію, диспут, лекцію-роздум, лекцію-конференцію, створення індивідуальних або колективних технічних проектів і тому подібне. Форми, методи і технології навчання майбутніх учителів технологій досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, рішення нестандартних завдань, індивідуальні стандартні завдання, ділові ігри, особово-орієнтований підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути, «мозкові штурми». До важливих напрямів сучасної педагогічної технології належить введення кредитно-модульної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, впровадження мультимедійних технологій навчання, використання Internet.

Однією із загальновизнаних педагогічних технологій яку, на наш погляд, найефективніше було б використати в професійній підготовці майбутніх учителів технологій, є проблемне навчання.

В. Ю. Биков, послідовно проводячи думку про ефективність проблемного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, як основну форму лекційних занять, пропонує лекцію-конференцію. Під час підготовки доповідей до лекцій-конференцій студенти працюють в невеликих групах. Оптимальний склад такої групи – три особи. Студенти привчаються самостійно працювати з літературою та іншими джерелами інформації, висловлювати в стислій формі свою думку, оформляти доповідь та при цьому плідно і ефективно співпрацювати один з одним. Спільна діяльність забезпечує великі можливості аналізу і систематизації інформації, використання способів взаємоперевірки і оцінки. Сукупність етапів «підготовка до лекції-конференції – лекція-конференція – самостійна робота – практичне заняття – виконання домашнього завдання» створює закінчений цикл, який дозволяє вивести навчальний процес на якісно новий рівень [1].

Отже, аналіз сучасної педагогічної літератури у галузі професійної підготовки студентів-педагогів дає нам можливість стверджувати, що підготовка майбутніх учителів технологій у вищих навчальних закладах відбувається в двох основних напрямах:

– підготовка фахівців із заздалегідь певним рівнем і об'ємом професійно важливих знань, умінь і навичок, які здатні приймати рішення в стандартних умовах середовища;

– підготовка педагогів-інноваторів як компетентних фахівців, які можуть приймати рішення залежно від завдань і чинників, що постійно і швидко змінюються.

Підготовка майбутніх учителів технологій повинна відбуватися за останнім напрямом, при цьому передбачається, що активне використання проблемного навчання прискорюватиме отримання знань студентами.

Створення проблемних ситуацій може бути ефективним на усіх етапах вивчення інформатичних дисциплін: при вивченні базових понять, рішенні завдань в процесі закріплення матеріалу, підсумковому контролі.

Під час здійснення процесу проблемного навчання поєднується використання систематичної самостійної пошуково-дослідницької діяльності студентів із засвоєнням ними готових наукових висновків. В процесі навчання за цією технологією формується пізнавальна самостійність студентів і творчі здібності, підвищується рівень когнітивного розвитку і мотивація навчання. Зокрема, створення проблемних ситуацій під час вивчення інформатичних дисциплін допомагає засвоєнню студентами математичного апарату і ширшого кола спеціальних понять і засобів рішення завдань.

Також, можна застосовувати проблемне навчання в індивідуальному режимі кожного студента, контроль за діяльністю на будь-якому етапі навчання. Комп'ютер дозволяє застосовувати мультимедійні засоби навчання для моделювання дій викладача та складних природних і соціальних систем. Це сприяє спілкуванню викладача і студентів, покращує можливість швидкості та доступності інформації, яка значно економить час і зусилля, веде до підвищення продуктивності і раціоналізації діяльності.

Зростаюче протиріччя між можливостями студентів і об'ємом інформації, який постійно збільшується, необхідність підготовки молоді до життя спонукають організувати вивчення окремих дисциплін інтегровано, комплексно із застосуванням комп'ютерних технологій. Тому на заняттях з дисциплін інформатичного напрямку пропонуємо вводити лабораторні завдання на профільну тематику, використання яких дозволить продемонструвати специфіку застосування навчальних програм відповідно до вибраного напрямку навчання. Вони акцентують особливості застосування цих програм

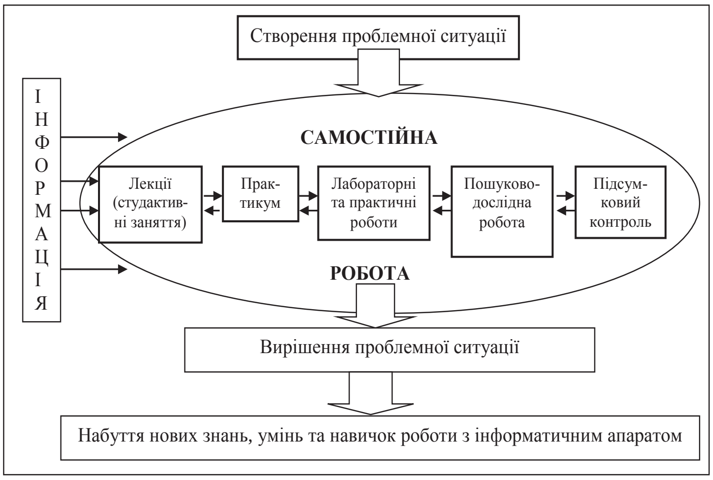


Рис. 1. Модель інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій із застосуванням проблемного навчання

для вирішення різноманітних прикладних завдань з предметної галузі, яка сприятиме розширенню методичних можливостей роботи у розвитку дослідницьких і творчих здібностей студентів, поглибленню рівня оволодіння основними темами курсів.

Для реалізації освітнього процесу за допомогою проблемного навчання ми пропонуємо таку схему (модель), яка послідовно описує усі етапи і взаємозв'язки між ними (рис. 1).

Завдання, за допомогою яких проводиться пояснення нового матеріалу, мають бути змістовними, практично значимими і цікавими. Підбираючи їх для закріплення вивченого матеріалу доцільно передбачати використання вивченого матеріалу в «модифікованому» вигляді, який відображає інші аспекти його застосування [4].

Узагальнюючи вищесказане ми пропонуємо застосовувати такі методи, форми і засоби навчання:

- оглядові і настановчі лекції в інтерактивному режимі з широким використанням дидактичних матеріалів;
- практичні і лабораторні роботи з різноманітним складом та методикою викладання;
- семінари, співбесіди, колоквіуми, дискусії, творчі зустрічі та інше;
- інформаційну підтримку самоосвіти за допомогою навчальних відеофільмів;
- навчальні програми, які дозволяють опановувати не лише знання з предметної галузі, але і розвивати логічне мислення;
- реферати, як показник уміння самостійно опановувати нові знання і працювати з додатковою літературою;
- позааудиторну роботу в комп'ютерних лабораторіях, як засіб розширення кругозору і творчості;
- програмні засоби навчання;
- самостійне вивчення окремих фрагментів тем для розвитку навичок самоосвіти;
- взаємозв'язок з іншими предметами для розширення сфери застосування інформаційних технологій;
- широке використання віртуальних засобів навчання;
- індивідуальні проекти для розвитку творчого мислення.

Для обліку успішності ми пропонуємо ввести поточний і тематичний контроль за різноманітними методиками з використанням сучасних інформаційних технологій, фронтальний контроль, застосування індивідуального, диференційованого підходу при оцінюванні знань, використання рейтингових оцінок успішності профільного навчання. Доцільно проводити тестування за допомогою комп'ютерних програм, тематичні атестації, які поєднують контроль як практичних так і теоретичних знань, захист практичних і лабораторних робіт, індивідуальні проекти з подальшим їх публічним захистом.

При вивченні нової теми корисно використовувати групове навчання (по 2-3 особи) за комп'ютером. Працюючи в групах студенти можуть вирішити проблеми, які виникають під час роботи, і обговорити їх. Особливо ефективним є використання групових форм навчання під час демонстрації і моделювання програмних засобів при фронтальній роботі з аудиторією, де комп'ютер дає можливість демонструвати дії викладача. При цьому викладач може за допомогою контролюючих програм перевірити індивідуальну роботу студентів, а також зосередити увагу усіх студентів на проблемних питаннях [3].

Ефективне використання комп'ютерних технологій можливе за наявності декількох чинників, а саме: матеріальна база, достатній рівень інформаційної культури викладача і студентів, наявність необхідного педагогічного досвіду. Основними перевагами застосування комп'ютерних технологій є оперування об'ємними блоками інформації та її структуризація. Актуальною є інтерактивність, активність студентів і підвищення їх мотивації до навчання, індивідуалізація, самостійність, позитивне і творче ставлення до навчання, набуття досвіду, передбачення кінцевого результату. Непродумане застосування комп'ютерних технологій в навчальному процесі не покращує, а погіршує якість засвоєння знань. Основним недоліком використання комп'ютерних технологій є: просте механічне перенесення діючих навчальних посібників і підручників на електронні носії, зменшення безпосереднього спілкування студента з викладачем та з колективом, відхід від реальної у віртуальну дійсність та значні матеріальні витрати на комп'ютеризацію навчальних закладів.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій, зокрема її складова, повинна передбачати використання ряду педагогічних технологій під час її здійснення. Для здійснення підготовки найефективнішим ми вважаємо проблемне навчання, головним елементом якого є самостійна робота студентів, яка повинна охоплювати кожен навчальний етап. Результатом має бути самостійний пошук проблем та їх рішення завдяки отриманим за допомогою викладача знань і умінь.

Практична реалізація проблемного навчання в процесі підготовки студентів освітньої галузі «технології» потребує подальшого дослідження і вдосконалення шляхом створення новітніх методик викладання та застосування їх у педагогічній діяльності.

Список літератури:

1. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / За редакцією Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Вип. 3. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – С. 73-83.
2. Вінниченко Є. Ф. Розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі навчання інформаційних технологій розв'язування математичних задач: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Вінниченко Євгеній Федорович. – К., 2007.
3. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Жук Юрій Олексійович // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. 1998. – Вип. 22. – С. 106-112.
4. Морзе Н. В. Метод демонстраційних прикладів при навчанні інформатики / Морзе Наталія Вікторівна // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: [Зб. наукових праць] – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Випуск 5.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Селевко Герман Константинович. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Трегуб О.Д., Трегуб И.Г.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

ЗАЛОГ УСПЕХА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация
Целью статьи является рассмотрение вопросов применения информационных технологий в процессе проблемного обучения дисциплин информатического направления будущих учителей технологий в высшем учебном заведении. Создана модель, которая последовательно описывает все этапы и взаимосвязи для реализации образовательного процесса с помощью проблемного обучения. Показывается, что эти методы обеспечивают развитие мышления, решение заданий максимально приближенных к профессиональным. Это обеспечит плодотворное взаимодействие студентов между собой и преподавателем, сделает качественное образование доступным для населения.
Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, модель, информационные технологии, компьютерные технологии.

Tregub O.D., Tregub I.G.
Dragomanov's National Pedagogical University

MORTGAGE OF SUCCESS OF PROBLEM EDUCATING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

Summary
The purpose of the article is consideration of the issues of information technologies application in the process of problem training of information subjects of the future teachers of technologies in higher educational establishment. The model, which consistently describes all stages and interrelations for realization of educational process by means of problem training, is created. It is shown that these methods provide the thinking development, the solution of the problems, which are maximally approximate to the professional ones. It will provide creative cooperation of the students between each other and the teacher as well, make the qualitative education accessible for population.
Keywords: problem teaching, problem situation, model, information technologies, computer technologies.

УДК 373.21:005.336.3(045)

ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ФЕНОМЕН ПОНЯТТЯ

Фроленкова Н.О.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

У статті розглянуто актуальні аспекти якості дошкільної освіти, які пов'язані із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на усіх рівнях. Висвітлено сучасні науково-педагогічні погляди на досліджувану проблему. Розкрито основні дефініції дослідження «якість», «якість освіти», «якість дошкільної освіти» та простежено їх взаємозв'язки. Охарактеризовано критерії якості та чинники впливу на якість освіти загалом, та дошкільної, зокрема. Обґрунтовано поняття «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу.
Ключові слова: якість освіти, дошкільна освіта, науково-методичне забезпечення, освітня програма, дошкільний вік.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Якість освіти є ключовою проблемою збереження і прогресивного розвитку інтелектуального потенціалу України в XXI столітті. Актуальність проблеми якості освіти пов'язана із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на державному, регіональному, локальному рівнях і знаходить відображення в низці документів, що регламентують і концептуально обґрунтовують діяльність освітніх установ [5, с. 66].

Зокрема, у Законі України «Про дошкільну освіту» у пункті 1 статті 4 йдеться: «Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною безперервної освіти в Україні», пункті 2 статті 4 «Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб», пункті 2 статті 11 «Дошкільний навчальний заклад забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти», статті 26 «Завданням науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти є: ...аналіз стану освітньої роботи та рівня розвитку дитини відповідно до завдань Базового компонента дошкільної освіти» [4].

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. зазначено, що якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави і те, що держава постійно здійснює моніторинг якості освіти, забезпечує його прозорість, сприяє розвитку громадського контролю [7].

Дану проблему відображено також у низці нормативних документів Міністерства освіти і науки України, що і є підтвердженням актуальності та значущості дослідження якості дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному філософському дискурсі якість освіти – предмет дослідження сучасних науковців В. Андрущенка, В. Кременя, К. Левківського, В. Огнев'юка, І. Предборської та ін.

Педагогічний контекст якості дошкільної освіти відображено у наукових працях Л. Артемової, А. Богданової, З. Борисової, Л. Зданевич, О. Кононко, М. Коченгіної, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицької, Т. Лукіної, З. Нагачевської, Г. Рего, О. Савченко, Т. Степанової, В. Темчук, І. Улюкаєвої, О. Янко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, проблема якості дошкільної освіти все ж не отримала належного висвітлення. І як зауважує К. Крутій, сьогодні на всіх освітніх рівнях необхідно: максимально об'єктивно спрогнозувати як можливості, так і процес розвитку освітньої системи; підвищувати якість дошкільної освіти, орієнтуючись на потреби конкретних споживачів освітніх послуг, – батьків і дітей, ДНЗ та інших соціальних партнерів; своєчасно виявляти і оцінювати реальний якісний стан освітньої системи, її відповідність державним вимогам [6, с. 23].

Формулювання цілей статті. Розкрити поняття «якість дошкільної освіти» як феномен у сучасному вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо основні дефініції дослідження «якість», «якість освіти», «якість дошкільної освіти» та простежимо їх взаємозв'язки.

Якість – категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. Словник української мови визначає якість як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням [11, с. 529]. Якість – наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, котрі відрізняють один предмет чи явище від інших [8, с. 265].

Усі різноманітні підходи дослідників у галузі теорії якості сходяться в єдиному визначенні якості як «об'єктивної визначеності цілісного предмета, що відмежовує цей предмет від інших». Поряд із визначеністю та цілісністю є ще одна особливість якості – цінність об'єктів і процесів.

Системно-структурна характеристика якості об'єкта дозволяє виокремити його суттєві особливості, розглядаємо лише деякі з них, на які опиратимемося при розгляді порушеної проблеми: поняття якості є універсальним, тому що може бути застосовано до всіх аспектів соціальної діяльності; темпи розвитку потенційної якості об'єкта або процеси мають випереджати систему вимог, що висуваються середовищем; наявність взаємозв'язку і єдності якості процесу, що відбиває розвиненість й інтенсивність його ознак, та якості результату, що фіксується у відповідних категоріях розвитку учасників цього процесу або власного об'єкта; неможливість вибудовування оцінних моделей виключно статистичними методами або на основі використання спеціальних інформаційних систем; неперервність оновлення якості – одна з головних умов існування об'єктів, процесів тощо. Тому, під якістю розуміємо ступінь відповідності властивостей якогось об'єкта (продукту, послуги, процесу) певним вимогам (нормам, стандартам). Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього процесу тощо [5, с. 71].

Усі зазначені ознаки якості розповсюджуються на всю сферу освіти. Зазначимо, що пошук гуманітарних характеристик передбачає передусім визначення тих якісних характеристик, які можуть дати уявлення про результат. Пріоритетом системи якості освіти є якість (у широкому значенні даної дефініції) підготовки випускників освітнього закладу.

Розглянемо поняття «якість освіти» предметно. Лише на початку XXI століття термін «якість освіти» з'явився у нормативних і довідникових виданнях. Так, у вперше виданій в Україні «Енциклопедії

© Фроленкова Н.О., 2015

освіти» (2008) вміщено велику серію статей з цієї проблеми: якість вищої освіти, якість дошкільної освіти, якості особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досягнень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. [3].

Як зазначає О. Савченко, широке введення нової термінології у мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти, а отже нові підходи до розуміння, якою має бути якісна освіта і як оцінювати її результативність. Якість освіти є похідною від її цілей і завдань. Вона має відповідати як соціальним потребам держави, так і запитам особистості. Якість освіти – це насамперед її відповідність певним еталонам вимог, що визначені стандартами та нормативами і можуть вимірюватися. [10].

Якість освіти (англ. – quality of education) – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [3]. Категорія якості освіти у сучасних умовах розглядається у вимірах її особистісного орієнтиру. Тобто якість освіти залежить від міри реалізації мети особистісно-орієнтованої освіти.

Якість освіти – це характеристика освіти, що визначається сукупністю властивостей, які сприяють задоволенню освітніх потреб людини і відповідають інтересам суспільства і держави. Якість освіти є характеристикою освітнього процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і якій меті він має служити, виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу і один до одного, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети і завдань [9].

У широкому значенні якість освіти має такі складові: якість реалізації освітнього процесу через рівень майстерності педагога і рівень досягнень дітей в освітньому процесі, якість умов реалізації освітнього процесу, якість управління системою освіти в конкретному закладі [5, с. 73].

О. Савченко, порушуючи проблему якості освіти, виокремлює наступні чинники впливу, називаючи їх зовнішніми тисками, які негативно позначились на якості освіти загалом, так і на дошкільній, зокрема, (подаємо лише ті, що стосуються проблеми дослідження):

- тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави (затягнувся процес пошуку національної ідеї, консолідації суспільства); нарощування відкритої соціальної нерівності, яка нівелює права частини громадян на забезпечення дітям якісної освіти, змістове дозвілля;
- демографічна та економічна кризи, що зумовили значні зміни у мережі навчальних закладів, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі організації навчально-виховного процесу;
- постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій збільшились ризики для дитячого здоров'я; розхитування ролі сім'ї, як найважливішого соціального інституту стабільного розвитку держави, зумовило поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми; бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання тощо [10].

На нашу думку, найбільш точно подає визначення поняття Н. Виноградова, яка подає якість освіти як характеристику освітнього процесу і його результатів, що виражає міру їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким маси бути освітній процес і якій меті він має служити, виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу і один до одного, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети і завдань [2, с. 126].

Проблему якості дошкільної освіти підіймає широке коло сучасних науковців. Так, О. Кононко зазначає, побудова дошкільної освіти в сучасному життєвому контексті, модернізація всіх її складників – цілей принципів, завдань, змісту, форм, методів виховання і навчання – перетворюється на першочергову потребу. Задовольнити сучасні запити може лише якість дошкільної освіти, що стає визначальним принципом інноваційних процесів. Основою зрушень є створення потреб і моделей розвитку особистості. Якісна дошкільна освіта визначається фахівцями як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу [3].

За К. Крутій, термінологічне визначення якості дошкільної освіти й до сьогодні є дискусійним: немає чітких параметрів, критеріїв і показників за якими можна було б визначити якість освіти та її результати. З точки зору сучасних наукових підходів, якість освіти характеризується сукупністю критеріїв – умов, освітнього процесу, управління і результатів цього процесу [6, с. 23].

О. Кононко, звертає увагу на те, що провідні фахівці у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки (Н. Авдєєва, Л. Венгер, В. Давидов, М. Єлагіна, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна та ін.) до концептуальних характеристик якості вітчизняної дошкільної освіти віднесли такі положення: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики. Згідно з цим, інноваційний розвиток дошкільної освіти пов'язується сьогодні з реалізацією принципу дитиноцентризму як відбиття нових тенденцій в динаміці сучасного світу, де саме розвиток особистості стає показником прогресу [3].

За довідниковим виданням, якість дошкільної освіти – надання можливості вибору для дитини «індивідуального освітнього маршруту» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпеченням соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантією досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі [1, с. 293]. Якість дошкільної освіти опирається на три ключові аспекти: мета і зміст освіти, рівень професійної компетентності педагогів і організації їхньої діяльності, стан матеріально-технічної і науково-інформаційної бази освітнього процесу.

К. Крутій зауважує, до визначення якості дошкільної освіти необхідно застосовувати комплексний підхід, оскільки «якість» охоплює – якість

мети, якість процесу, якість управління, якість результату [5, с. 75].

Перед дошкільною освітою ставиться певна мета, як зовнішня, так і внутрішня. Освіта має відповідати встановленим стандартам і нормам. Для здобуття дійсно якісної освіти має бути забезпечена якість самих вимог (мети, стандартів і норм) і необхідні якісні ресурси (освітні програми, кадровий потенціал, контингент дітей, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо), тобто якість умов (вкладень у дошкільну освіту). Тому, якість мети обумовлює критерії – обґрунтованість завдань, формування цілісного освітнього простору. При дотриманні цих критеріїв якості важливу роль відіграє якість освітніх процесів (освітня діяльність, управління, освітні технології тощо), що безпосередньо забезпечують розвиток дітей дошкільного віку.

Критеріями якості процесу визначено – розвиток дошкільної освіти, ефективність здоров'язбережувальної діяльності. Ще одним елементом якості освіти є якість результатів діяльності ДНЗ (поточні і підсумкові результати освіти дошкільників, кількість випускників ДНЗ, що поступили до гімназій, колегіумів тощо).

Щодо критеріїв якості управління освітою, то визначаємо наступні – налагодженість управлінських механізмів і модернізація управління; кваліфікація управлінських кадрів.

До якості результату відносимо такі критерії як фізичне і психічне здоров'я вихованців, розвиненість, навченість і вихованість дітей [5, с. 76]. Зауважимо, що всі складові якості дошкільної освіти досить важливі, отже, мають розглядатися цілісно. На жаль, як правило, якість дошкільної освіти розглядається частіше як якість результатів освітньої діяльності, а решта компонентів – як необхідні умови отримання цих результатів.

Дефініція «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) трактується порізному. Розглянемо дані позиції.

Для держави – потреба суспільства в якісній освіті; спрямовуючи фінансові ресурси в систему дошкільної освіти, поширюючи її доступність, органи виконавчої влади хотіли б мати підтвердження соціальної та економічної доцільності вкладених коштів. Потреби держави в певній якості послуг ДНЗ, що надаються, знаходять своє віддзеркалення в наказах, інструкціях, листах МОН та ін.

Для дітей – це навчання в цікавій для них ігровій формі. Для батьків – це ефективне навчання, тобто навчання за програмами, що готують дітей до школи: навчання без стомлення; збереження здоров'я дітей, як фізичного, так і психічного; успішність навчання; підтримка бажання дітей учитися; забез-печення можливості вступу до елітарної або престижної школи; навчання іноземної мови, хореографії, інформатики тощо. Отже, батькам необхідно бачити конкретні результати освітньої роботи з їхньою дитиною.

Для педагогів – це позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками ДНЗ, батьками; успішне виконання освітньої програми всіма дітьми; оптимальний добір методів і прийомів роботи з дітьми; підтримка інтересу дітей до процесу будь-якої діяльності, успішний їхній розвиток; збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини, раціональне використання часу дітей і вихователя; забезпеченість педагогічного процесу всіма необхідними методичними рекомендаціями і системою планування.

Для керівника – висока оцінка діяльності педагогів батьками і дітьми, підвищення престижу та іміджу ДНЗ; збереження здоров'я дітей, раціональне використання часу дітей і педагога; успішність діяльності педагогів і дітей; повне засвоєння обраної освітньої програми та якісна підготовка дітей до школи [5, с. 71].

Висновки і перспективи подальшого розвитку. Отож, якість дошкільної освіти визначаємо як збалансовану відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; як сукупність якостей і характеристик, реалізація яких в педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду. Можливість вибору для дитини «індивідуального освітнього маршруту», за Н. Виноградовою є якість дошкільної освіти, на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпеченням соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантією досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі. Оскільки, задовольнити сучасні запити суспільства зможе лише висока якість дошкільної освіти, затребуваним буде лише той дошкільний навчальний заклад, який зможе забезпечити високий рівень навчання і виховання дітей, статутна діяльність якого буде ґрунтуватись на гуманістичних концепціях виховання, які передбачають високий рівень загальної і психологічної культури виховного процесу, що виявляється в системі стосунків між вихователями і дітьми, членами педагогічного колективу, вихователями і батьками. Тому поняття «якість дошкільної освіти» є феноменом у сучасному вітчизняному освітньому просторі.

Позиції, висвітлені в статті, не вичерпують усього кола проблем.

Список літератури:

1. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять, назв / [упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова]. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
2. Дошкольное образование: словарь терминов / [сост. Н. А. Виноградова и др.]. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 400 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14
5. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 172 с.
6. Крутій К. Методологічні аспекти моніторингу дошкільної освіти / К. Крутій // Вісник СевНТУ. Вип. 105: Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. – С. 23-26. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sevntu.com.ua/jspui/bitstream/123456789/2277/1/105-05.pdf
7. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Гос. изд. иностр. и национ. словарей, 1960. – С. 265.
9. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – 336 с.
10. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/4_8.pdf
11. Тлумачний словник української мови / За ред. В. С. Калашника. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х.: Прапор, 2005. – С. 529.

Фроленкова Н.А.
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия

КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ: ФЕНОМЕН ПОНЯТИЯ

Аннотация
В статье рассмотрены актуальные аспекты качества дошкольного образования, которые связаны с общими ориентирами процесса совершенствования системы образования на всех уровнях. Освещены современные научно-педагогические взгляды на эту проблему. Раскрыты основные дефиниции исследования «качество», «качество образования», «качество дошкольного образования» и прослежены их взаимосвязи. Охарактеризованы критерии качества и факторы влияния на качество образования в целом, и дошкольного, в частности. Обосновано понятие «качество дошкольного образования» с позиции каждого субъекта образовательного процесса.
Ключевые слова: качество образования, дошкольное образование, научно-методическое обеспечение, образовательная программа, дошкольный возраст.

Frolenkova N.A.
Khmelnytskyi Humanitarien-Pedagogical Academy

QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE: PHENOMENON OF NOTION

Summary
The article describes the actual aspects of the quality of pre-school education, which are connected with the general guidelines of the process of improving the education system at all levels. Highlight the current scientific and pedagogical views on this issue. It outlines the main definitions of research «quality», «quality education», «quality of pre-school education» and traced their relationship. Characterized by quality criteria and factors affecting the quality of education in general, and pre-school in particular. Justified by the notion of «quality of pre-school education» from the position of each subject of the educational process.
Keywords: quality of education, pre-school education, scientific-methodological support, program of education, pre-school age.

УДК 37.011.3-051.015.31:130.123.3(045)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДУХОВНОСТІ Й ТВОРЧОСТІ НА ШЛЯХУ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Хаустова О.В.
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті автор виходить з твердження про необхідність застосування вчителем у навчально-виховному процесі творчої та духовної взаємодії, якою педагог оволодіває шляхом професійно-творчого розвитку. Стаття висвітлює сутнісні взаємозв'язки феноменів «творчість» і «духовність», які простежуються в наукових працях філософів, психологів та педагогів. У статті доводиться невід'ємність духовності й творчості вчителя як потенціалів його професійно-творчого розвитку. Такий розвиток учителя постає як створення й удосконалення цілісності «духовність-творчість-професіоналізм» у ході вирішення стратегічних і тактичних педагогічних завдань. Післядипломний педагогічний процес має вибудовуватися як комплексний вплив на професійний, творчий і духовний потенціали вчителя в їх єдності.
Ключові слова: духовність, творчість, професійно-творчий розвиток вчителя, особистісна творчість, потенціал.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Ключова роль фігури вчителя в підвищенні якості освіти та виховання особистості повертає спрямованість освітніх реформ на сприяння його професійному, особистісному, творчому та духовному розвитку. Залежність ефективності праці вчителя від рівня його професійно-творчого зростання висуває відповідні вимоги до його підготовки. Орієнтація на формування здатності до професійного росту, творчого розвитку та примноження духовності вчителів у системі післядипломної освіти є одним з актуальних завдань її модернізації на сучасному етапі.

Професійно-творчий розвиток вчителя відбувається в особливих умовах сьогодення, на які вказує філософ Е. Фромм «Сьогодні освіта не може залишатися в руслі традицій, вона має розвивати здібності приймати автентичні рішення. В часи, коли десять заповідей втрачають, вочевидь, свою безумовну значущість, людина більш, ніж коли-небудь має навчитися прислуховуватися до десяти тисяч заповідей, які виникають в десяти тисячах унікальних ситуацій, яз яких створене життя» [11, с. 295-296]. В таких умовах особливе значення в професійній діяльності вчителя набуває його здатність до творчого ставлення до життя й праці, вміння переглядати духовний досвід минулого, прагнення до саморозвитку та реалізації себе як духовної й творчої особистості у навчально-виховному процесі. Звідси випливає актуальність досліджень в галузі

© Хаустова О.В., 2015

професійно-творчого розвитку вчителя з точки зору невід'ємності творчості й духовності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор. На сьогодні проблема професійного розвитку знаходиться в центрі багатьох досліджень. Творчість як умову професійного розвитку вчителя висвітлюється в працях таких психологів і педагогів як В.А. Андреєв, Л.С. Виготський, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.О. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, О.М. Матюшкін, К.К. Платонов, Я.О. Пономарьов, С.О. Сисоєва та ін.

Серед зарубіжних досліджень в галузі професійного розвитку ми відзначаємо наукові розробки Д. Гідмана, Д. Сьюпера, О'Хари та ін.

Зв'язок модернізації освіти зі створенням умов для творчості вчителя як механізму розвитку особистості характеризують в своїх дослідженнях О.Я. Пономарьов, В.О. Сластьонін, В.В. Рибалка, І.А. Зязюн та ін.

Творчий професійний розвиток педагогів у системі післядипломної освіти стає предметом вивчення сучасних вчених, таких як Н.М. Бібік, Н.І. Білик, С.А. Болсун, В.М. Буренко, В.В. Вітюк, А.М. Зубко, І.П. Жерносек, К.О. Кальницька, Л.Я. Набока, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, В.І. Пуцов та ін.

Поєднання професіоналізму й духовності людини підкреслює Н.О. Коваль яка доводить, що у змісті професійного становлення спеціаліста духовність є невід'ємним компонентом, що забезпечує його духовну й професійну зрілість. У працях І.Д. Беха, І.А. Зязюна, О.М. Олексюк, Т.І. Сущенко та ін. професіоналізм, духовність і творчість педагога постають як взаємозалежні феномени.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Зважаючи на актуальність проблеми професійно-творчого розвитку вчителя, слід зазначити, що недостатньо вивченим залишається такий його аспект як взаємозв'язок творчості й духовності вчителя на шляху професійно-творчого розвитку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття різноманітності зв'язків творчості й духовності як аспектів професійно-творчого розвитку вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Невід'ємність духовності й творчості вважають закономірною представники церкви та наук про людину. Базуючись на філософському ґрунті тлумачень сутності духовності як творчої сили (В.С. Соловйов, М.О. Бердяєв та ін.), сучасні філософи, психологи й педагоги, надають особливого значення творчості людини як характеристиці її духовності. Так, єдність духовного й творчого осередків постає в концепції В.В. Вербеця як «духовно-творчий потенціал». А.О. Іванченко досліджує духовність і креативність як взаємозалежні сутності внутрішнього світу особистості, базуючись на теорії самоактуалізації А. Маслоу, яка стверджує, що здатність до духовного та творчого саморозвитку закладена у кожній людині. О. Мень вбачає духовність в оволодінні творчим, етичним, вільним духом [8]. Творчість у триєдності з моральними цінностями й релігійністю, виступає основою духовності у роботах Д.О. Леонтьєва [6]. У феноменах творчості й духовності психологи акцентують на значенні підсвідомих процесів, внутрішнього простору розвитку та зовнішньому виявві в соціальному колі.

Особливим різновидом творчості людини, яка є проявом та джерелом розвитку її духовності, є творення власної особистості, яке відзначається у працях багатьох учених сучасності (І.Д. Беха, М.Й. Боришевського та ін.). Філософ С.В. Кримський розглядає духовність як «спосіб самобудівництва людини, як вихід до вищих ціннісних інстанцій конструювання особистості» [5, с. 21-23].

У цьому контексті ми розглядаємо особистісну творчість як самостійне створення ідеальних продуктів, «новоутворень», що складають структуру внутрішнього світу та виступають компонентами особистісного «Я». Висвітлюючи ознаки творчості, Л.С. Виготський наголошує на тому, що «творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове, без різниці, чи буде те, що створено творчою діяльністю, будь-якою річчю зовнішнього світу, або свідомою будовою розуму або почуттів, яке живе та проявляється тільки в самій людині» [4, с. 3]. Тобто, творчість, спрямована на внутрішній світ особистості, виокремлюється як рівнозначний вид творчості. Згідно праць І.Д. Беха, творчість, що здійснюється як створення нового у сфері почуттів і є повноцінною особистісною творчості, так як власне самосформовані моральні почуття, які трансформувались у стійкі суб'єктивні цінності, створюють ядро особистості.

Творчість у внутрішньому, духовному світі особистості, на нашу думку, відбувається як у процесі самоспоглядання, самоаналізу, рефлексії та духовних вправ, так і в ході діяльного самоствердження. Творення добра для себе та суспільства, творче ставлення до власного життя і потенціалів розглядає в структурі духовності М.В. Савчин: «Духовність як іманентне утворення душі людини є тією внутрішньою інстанцією, завдяки якій особистість стає самодостатнім суб'єктом життєдіяльності, спрямованої на творення добра для себе, рідних, інших людей, та одночасно бореться зі злом, виражає любов до іншого, творчо переосмислює і трансформує обставини свого життя і власні потенційні спроможності» [10, с. 234]. На його думку, ядром духовності людини є її внутрішня енергія, тобто її біоенергетична сила, яка активізується при наданні їй свободи дії та яка прагне до творення.

Творчість як ознаку духовності висвітлює «Філософська енциклопедія» В. Кемерова (1998 р.), в якій духовність тлумачиться у трьох планах: 1) нематеріальність, безтілесність; 2) одухотвореність, наповненість духом творчості; 3) процес гармонійного розвитку духовних здібностей людини.

Дискутивним залишається питання, чи духовність є сутнісною основою творчого процесу, чи творчість – основою духовності. С.М. Жуков вирішує дане питання характеризуючи творчість як інструмент розвитку духовності. С.О. Грузенберг визначає творчість як духовну діяльність людини, а Д.О. Леонтьєв наголошує, що творчість може бути обумовлена егоїстичними мотивами і тому не тотожна духовності. У плані самоактуалізації потенціалів людини О.І. Зеліченко розглядає творчість як реалізацію духовного покликання людини. У свою чергу Л.П. Міщиха вказує на те, що духовність і творчість – «процеси, що доповнюють і передбачають один одного, реалізуються один через одного», але іноді знаходяться у протистоянні. Духовність створює умови для творчості, а механізмом вияву сфери особистісного духовного є творчість [9].

Творча самореалізація як вершина прояву духовності людини відзначається в роботах Ж.М. Маценко, яка вбачає сутність духовності в тому, що вона є інтегральним утворенням психіки людини, зокрема цілісною динамічною системою низки взаємодіючих компонентів (процесів, якостей, властивостей тощо), сукупність яких надає людині мож-

ливість психічного та особистісного вдосконалення, самовдосконалення, творчої самореалізації [7].

Б.С. Братусь пов'язує духовний початок людини з суспільним та творчим характером її життєдіяльності, приналежністю людини до світу культури [3, с. 121].

М.Й. Боришевський вважає духовність основою процесу соціалізації, підкреслює значення соціально значущої творчої праці для формування духовності людини. На його думку, «соціальну, суспільну значущість всього того, що робить людина, як поводиться, чим, якими потребами, цінностями мотивується її активність, можна оцінити лише з позицій духовності» [2].

Творча праця й духовність у їх взаємодії є визначальною характеристикою деяких професій у галузі «людина-людина», серед яких професія педагога займає чільне місце.

Як професійна якість вчителя, з точки зору К.Й. Артамонової, духовність характеризує його особистісну зрілість [1, с. 69]. Стиль духовності вчителя виявляється в процесі організації творчої професійної діяльності характерним для нього способом з орієнтацією на духовність, в якому викарбовується система рис вчителя, духовних потреб, здібностей [1, с. 74]. В її концепції одне із центральних місць займає ідея вселенського призначення та безкінечності особистості вчителя, що має коріння в філософії космістів. На її думку, безкінечна особистість є унікальною, перебуває у зв'язку з людьми, природою, космосом, поєднує існування з творчістю, будує своєрідну картину світу на основі віри, переконань і принципів. К.Й. Артамонова вказує на те, що віра педагога в безкінечність особистості дозволяє йому творчо вибудовувати духовний простір та духовно-моральну атмосферу в навчально-виховному процесі [1, с. 47].

Орієнтація на творчість, професійний та духовний саморозвиток у їх взаємозв'язку стає особливою цінністю особистості вчителя за умови сприяння його професійно-творчому розвитку в післядипломний період.

Специфіка педагогічної діяльності в сучасний період відзначається тим, що вчитель має вирішувати безліч протиріч, які безперервно виникають в процесі спілкування з школярами, колегами, батьками та соціумом; творчо застосовувати відомі методики та технології навчання й виховання. Креативний підхід необхідний вчителю в процесі організації різноманітних видів діяльності суб'єктів навчального процесу. Багато відомих технологій вимагають від вчителя не простого наслідування, дії за алгоритмом, але й самостійного вибору варіанту дій, розкриття творчих здібностей, поєднання науки з мистецтвом. Необхідно зазначити, що спілкування, шляхом якого здійснюється взаємодія у навчанні й вихованні, є творчим процесом, діалогічне спілкування – процесом духовної взаємодії.

Тісний взаємозв'язок феноменів творчості й духовності надає можливість розглянути професійно-творчий розвиток вчителя як створення й удосконалення цілісності «духовність-творчість-професіоналізм». Професійно-творчий розвиток учителя ми розуміємо як процес перетворення кількісних змін (накопичення особистісних, творчих, духовних, професійних потенціалів) на якісні (зміну типів професіоналізму). В цьому процесі ми акцентуємо на значущості одночасної актуалізації творчих та духовних потенцій вчителя як умови вірного вибору власного професійного шляху, вирішення стратегічних і тактичних педагогічних завдань. Відповідальність як домінанта праці вчителя зумовлює необхідність постійної духовної рефлексії педагога як професіонала і творця.

Можливості здійснення творчості особистістю у зовнішньому та внутрішньому світі передбачають відповідну структуру впливів на педагога в процесі професійно-творчого розвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку цього напрямку. У навчально-виховному процесі перед сучасним вчителем постає завдання творчої та духовної взаємодії з його суб'єктами. Творчість і духовність вчителя на сучасному етапі розвитку науки і суспільства є орієнтиром його професійно-творчого розвитку. У працях дослідників феноменів внутрішнього світу людини творчість постає як характеристика, ознака, основа (Д.О. Леонтьєв), джерело розвитку (С.М. Жуков), механізм вияву духовності й реалізації духовного покликання людини. У свою чергу духовність вбачають творчою силою, передумовою для творчості, наповненістю духом творчості, яка надає можливість людині для творчої самореалізації. Специфічним різновидом творчості постає особистісна творчість, що дозволяє людині створювати власний внутрішній, духовний світ, утворення почуттів і розуму. В педагогічній діяльності вчителю притаманні можливості творчо вибудовувати духовний простір та духовно-моральну атмосферу в навчально-виховному процесі (К.Й. Артамонова), здійснювати творчість у процесі спілкування, вирішення навчальних, виховних, етичних завдань на основі рефлексії.

Не зважаючи на тісний взаємозв'язок, духовність і творчість можуть знаходитися в протистоянні (Л.П. Міщиха), але в професії вчителя спрямованість творчості у бездуховний бік дорівнює катастрофі. Через це професійно-творчий розвиток педагога має відбуватися на основі побудови щільного взаємозв'язку його творчих та духовних джерел. Таким чином, післядипломний педагогічний процес має здійснюватися як цілісний вплив на професіоналізм, творчість і духовність вчителя, що відбувається як накопичення потенціалів особистості та їх актуалізацію в практичній педагогічній діяльності, в ході вирішення стратегічних і тактичних завдань.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні специфіки професійно-творчого розвитку педагога на основі єдності «духовність-творчість-професіоналізм».

Список літератури:

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Артамонова Екатерина Иосифовна. – М., 2000. – 450 с.
2. Боришевський М. Й. Духовність як детермінанта процесу соціалізації / М. Й. Боришевський // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч. 3. – С. 52-59.
3. Братусь Б. С. Начала Христианской психологии / Учебное пособие для вузов / Братусь Б. С., Воейков В. Л., Воробьев С. Л. и др. – М.: Наука, 1995. – 236 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Выготский Л. С. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Крымский С. В. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. В. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21-23.

6. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии: Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. – № 7. – С. 16–21.
7. Маценко Ж. М. Новітня парадигма духовності: філософсько-психологічне підґрунтя / Ж. М. Маценко // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. Т. XII, ч. 4. – С. 292-301.
8. Мень А. Отвечает на вопросы отец Александр / А. Мень – М.: Фонд имени А. Меня, 1999. – 517 с.
9. Міщиха Л. П. Творчість як прояв еманації духовності особистості / Л. П. Міщиха // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч. 3. – С. 289-297.
10. Савчин М. В. Методологічні і практичні проблеми психотерапії у контексті духовної парадигми психології / М. В. Савчин // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 229-241.
11. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм; [пер с англ. Д. Н. Дудинский]. – Минск: ООО «Попурри», 1998 – 672 с.

Хаустова Е.В.
Запорожский областной институт последипломного педагогического образования

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДУХОВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА НА ПУТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Аннотация
В статье автор исходит из утверждения про необходимость совершения учителем в учебно-воспитательном процессе творческого и духовного взаимодействия, которым он овладевает в ходе профессионально-творческого развития. Статья описывает внутренние взаимосвязи феноменов «творчество» и «духовность», которые прослеживаются в научных трудах философов, психологов и педагогов. В статье доказана неразрывность духовности и творчества учителя как потенциалов его профессионально-творческого развития. Такое развитие учителя характеризуется как создание и усовершенствование целостности «духовность-творчество-профессионализм» в процессе решения стратегических и тактических педагогических задач. Последипломный педагогический процесс следует моделировать как комплексное влияние на профессиональный, творческий и духовный потенциалы учителя в их единстве.
Ключевые слова: духовность, творчество, профессионально-творческое развитие учителя, личностное творчество, потенциал.

Khaustova O.V.
Zaporozhzhye Regional Postgraduate Pedagogical Institute

THE INTERCOMMUNICATION OF SPIRITUALITY AND CREATIVE WORK ON THE WAY TOWARDS TEACHER'S PROFESSIONAL AND CREATIVE DEVELOPMENT

Summary
In the article the author comes from the assertion of the need to commit teacher's creative and spiritual interaction which he possessed in the professional and creative development in educational and professional process. The article describes the internal relationships of the phenomena «creativity» and «spirituality» which retraced in scientific works of philosophers, psychologists and teachers. The continuity of the teacher's spirituality and creativity as a potential teacher's professional and creative development has been proved in the article. Such teacher's development is characterized by the creation and improvement of integrity «spirituality- creation – professionalism» in the process of strategic and tactical solutions of pedagogical problems. Postgraduate teaching process should be modelled as a complex influence on the teacher's professional creative and spiritual potentials in their unity.
Keywords: spirituality, creativity, teacher's professional and creative development, personal creativity, potential.

УДК 374.091:159

ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ: ТЕОРІЯ ПИТАННЯ

Хижняк А.В.
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з проблеми формування взаєморозуміння у молодших підлітків як сімейної цінності; розкрито етапи та механізми взаєморозуміння (ідентифікація, емпатія, атракція, рефлексія); розглянуто рівні взаєморозуміння; схарактеризовано вікові особливості молодших підлітків; уточнено поняття «взаєморозуміння у молодших підлітків».
Ключові слова: взаєморозуміння, сімейні цінності, етапи та механізми взаєморозуміння, рівні взаєморозуміння, молодші підлітки.

Постановка проблеми. Сучасна сім'я переживає трансформаційні процеси, як і все суспільство вцілому. Внаслідок несприятливих матеріальних, соціальних, духовних умов, які склалися, не задовольняються потреби, зростає напруга в сім'ї, збільшується кількість розлучень. Це свідчить про те, що подружжя не може, або іноді не хоче розуміти один одного, не сприймає іншого як цінність, тобто у них відсутнє взаєморозуміння. Тому необхідним видається формування взаєморозуміння у молодого покоління як сімейної цінності для майбутнього щасливого подружнього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи гуманістичного виховання, культури міжособистісних взаємин досліджували І. Бех, Є. Головаха, В. Заслуженюк, Є. Ільїн, В. Семиченко, В. Тернопільська, К. Журба, І. Якиманська та ін.

Різні аспекти цінностей, в тому числі сімейних, набули висвітлення в наукових доробках А. Гусейнова, Т. Кравченко, Л. Канішевської, О. Літвінової, В. Шадрикова.

Проблемі взаєморозуміння, визначення його сутності, функцій та механізмів його прояву присятили свої праці О. Бодальов, М. Бубер, Г. Гадамер, А. Куликова тощо.

Окремі аспекти формування взаєморозуміння в різних соціальних інститутах та вікових групах висвітлені в дисертаційних досліджень І. Вахоцької (особливості міжособистісного взаєморозуміння у системі «учитель-учень»), В. Муромець (готовність до взаєморозуміння у підлітків в позашкільних навчальних закладах).

Однак проблемі формування взаєморозуміння як сімейної цінності у молодших підлітків науковці приділили недостатньо уваги, що актуалізує її вивчення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми формування взаєморозуміння у молодших підлітків як сімейної цінності, в уточненні поняття «взаєморозуміння у молодших підлітків» на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Сімейні цінності – це позитивні й негативні показники значущості об'єктів, що відносяться до заснованої на сумісній діяльності спільноти людей, пов'язаних шлюбно-батьківськими зв'язками, у зв'язку із залученістю цих об'єктів у сферу людської життєдіяльності, інтересів, потреб, соціальних відносин [2].

Науковці виділяють такі основні принципи формування сімейних цінностей:

1. Принцип емоційно-ціннісного ставлення до сім'ї, її традицій, звичаїв, образу життя й виховання дитини, реалізація якого дозволяє сформувати у молоді уявлення й поняття про ідеальну сім'ю й сімейне життя, сформувати в їхній свідомості образ «Я-майбутній сім'янин» як ціннісний орієнтир створення своєї сім'ї.

2. Принцип індивідуально-особистісної психолого-педагогічної підтримки молоді, спрямований на допомогу хлопцям та дівчатам у свідомому формуванні їхньої готовності до сімейного життя, виховання відповідального батьківства, а також сприяння у вирішенні індивідуальних проблем.

3. Принцип толерантної взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу, орієнтований на шанобливе ставлення й прийняття іншого незалежно від етнічних, релігійних чи гендерних характеристик, що відтворює активну соціально-ціннісну позицію й внутрішню готовність особистості до ефективної міжособистісної взаємодії з людьми [6, с. 156].

Передача цінностей від одного покоління до іншого відбувається завдяки спілкуванню. На думку О. Докукіної, спілкування слід розуміти як процес взаємодії людей, ідеальною метою якого є прийняття один одного як безумовної цінності, а прагматичними завданнями – обмін інформацією, почуттями, діями, зразками поведінки на основі взаємного інтересу і відчуття прихильності між учасниками. Його можна розглядати і як фактор, який оптимізує виховний процес, і як метод, який дозволяє ефективно вирішувати поставлені виховні завдання.

Дослідниця визначає функції спілкування, які воно виконує у реальній взаємодії членів сім'ї, а саме: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, соціально-перцептивну, презентативну, інтерактивну, афективну і коригувальну функції. Контактна функція полягає у готовності членів сім'ї до взаємодії, передачі та прийманні інформації, підтримці цієї готовності на рівні, який є необхідним для повноцінного спілкування. Інформаційна – в обміні учасників цього процесу різноманітною інформацією. Спонукальна пов'язана зі стимулюванням активності партнерів різноманітними засобами. Координаційна допомагає узгоджувати дії, упорядковувати рівновагу. Соціально-перцептивна відбиває тонке і глибоке сприйняття членами сім'ї один одного у межах не тільки їхніх соціальних, але і міжособистісних ролей, що забезпечує їхнє взаєморозуміння і активну взаємодію. Презентативна допомагає ефективному пред'явленню себе партнеру, самовираженню за допомогою доступних у даній ситуації засобів. Інтерактивна забезпечує обмін ідеями, діями, зразками поведінки у процесі контакту. Афективна пов'язана з проявом під час взаємодії членів сім'ї емоцій, їх підтримку в обраній тональності. Коригувальна сприяє зміні поведінки, особистісних смислів, мотивів і ціннісних орієнтацій партнера по взаємодії [4, с. 133].

У процесі сімейного спілкування між членами родини іноді виникають суперечності, конфлікти.

© Хижняк А.В., 2015

Для їх продуктиного вирішення та побудови гармонійних взаємин необхідне взаєморозуміння.

У педагогіці поняття «взаєморозуміння» трактується як характер стосунків між окремими людьми, коли партнери по спілкуванню максимально враховують погляди і позиції один одного. З'являється на основі взаємозв'язку і взаємоспрямованості бажань, інтересів, думок співрозмовників [7, с. 62].

Для встановлення взаєморозуміння між учасниками процесу спілкування важливі такі умови: 1) співпадіння оцінки ситуації; 2) розуміння та виправданість чужих оцінок ситуації і вчинків (при розходженні точок зору).

Соціальні психологи встановили, що взаєморозуміння залежить від відношень симпатії-антипатії, дружби-ворожнечі. Від емоційного забарвлення взаємин змінюється взаємне ототожнення (бачення подібності між собою і іншою людиною) між партнерами, коли вони оцінюють особисті якості один одного [5, с. 205].

Створення взаєморозуміння проходить ряд етапів:

1. Виникнення першого уявлення про партнера по спілкуванню. Пізнання об'єкта спілкування починаєсья з отримання відомостей про нього або через інших, або від сприйняття самого партнера по спілкуванню. Даний етап має велике значення, оскільки перше враження про людину буває досить стійким, але не помилковим.

2. Вивчення і розуміння партнера по спілкуванню. На цьому етапі необхідно зрозуміти мету і мотиви поведінки партнера по спілкуванню, його переживання, установки, стани, очікування та ін. Таке розуміння здійснюється через аналіз оперативно-поточної інформації про окремі вчинки і психічні стани партнера і через відображення стійких властивостей особистості (емоційних, вольових, інтелекутальних).

3. Забезпечення розуміння себе іншим. На даному етапі ставляться завдання: знайти більш доступну для опонента форму самовираження і потурбуватися про самообмеження. Перше завдання вирішується шляхом утримання від вчинків та висловлювань, які можуть викликати небажану реакцію іншої людини. Однак необхідно враховувати і свої недоліки, які приведуть до вирішення другого завдання – самообмеженню. Взаєморозуміння багато в чому залежить від того, як партнери по спілкуванню уміють керувати своїми емоціями. Для цього потрібно постійно вивчати себе, свої реакції, установки в оцінках явищ і вчинків інших людей.

4. Зближення позицій і підтримка взаєморозуміння. Зближення позицій досягається завдяки частковому співпадінню мотивів учасників процесу спілкування (тобто, тоді, коли один із партнерів знайде спосіб включити свої мотиви і доводи в мотиви і вчинки іншого). Створенню взаєморозуміння можуть заважати психологічні бар'єри відчуження, недовіри і нетерпимості.

Створене взаєморозуміння потрібно вміти утримати. Для цього потрібна низка умов: бажання обох партнерів по спілкуванню зберегти досягнуте взаєморозуміння, прояв ними наполегливості, терпіння в зближенні позицій, коли знову виникають розбіжності у деяких питаннях, стриманість і прояв поступливості, такт в спілкуванні [5, с. 206–223].

На цих етапах задіяні різні механізми взаєморозуміння:

– ідентифікація (уявний процес уподібнення себе партнеру спілкування з метою пізнати і зрозуміти його думки, тобто уявному примірянню ролі, яку виконує цей партнер, мисленнєвій побудові своєї поведінки таким же способом, як і партнер, становлення на його позиції);

– емпатія (здатність особистості розуміти переживання іншої особистості, співпереживати та співчувати їй у процесі міжособистісних відносин);

– атракція (процес формування привабливості якої-небудь людини до партнера по спілкуванню, результатом якого є формування міжособистісних відносин);

– рефлексія (мисленнєвий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, пізнання себе: власних дій, поведінки, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими і т.д., з-за допомогою розуму, логіки, слів і розуміння того, як в дійсності вона сприймається партнерами по спілкуванню, тобто погляд на себе очима іншого). У процесі спілкування завдяки рефлексії людина виступає як би в чотирьох іпостасях: якою вона є наспараві, якою вона себе бачить, якою її бачить партнер, якою їй уявляється свій образ у свідомості партнера.

У психології (Є. Головаха, Н. Паніна) виокремлюють три рівні взаєморозуміння: згоду, осмислення та співпереживання. Під згодою розуміють достатньо взаємопогоджені оцінки ситуації та правила поведінки кожного учасника спілкування. Це зовнішній (формальний) рівень взаєморозуміння. Уміння розуміти ситуацію, керувати своїми емоціями та підпорядковувати поведінку до неї – необхідна умова спільної діяльності. Підкоритись розумним нормам поведінки – перший крок до взаєморозуміння. Згода проявляється в різних видах спілкування: соціально-рольовому (анонімному), функціонально-рольовому, неформальному.

Осмислення – це такий стан свідомості, коли в суб'єкта виникає впевненість в адекватності своїх уявлень і підібраних засобів. Без такого стану неможливо продовжувати спілкування з метою координації дій у спільній діяльності. Тут характерним є відчуття внутрішнього зв'язку, організованості в обговоренні, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Осмисленню сприяють діалог, уміння знайти спільну мову, навчитися слухати один одного й аналізувати погляди кожного. Бажання осмислити – ознака високих моральних якостей людини та її культури спілкування.

Співпереживання передбачає здатність ураховувати емоційний стан співбесідника. Той, хто перебуває у збудженому стані, має заспокоїтись, а той хто перебуває у пригніченому стані, навпаки, – активізуватися.

Стан людини можна визначити за експресією обличчя, жестами, позами, які дають змогу не лише побачити ставлення людини до співбесідника, а й до інформації, яку він часом намагається приховати. Тому так важливо вміти розпізнавати емоційний стан іншого. Це зробити легше, аніж маніпулювати своїм. Навіть якщо людина затамувала свою образу, роздратування або любов, вона все-таки плекає надію, що її зрозуміють.

Щоб досягти взаєморозуміння, кожен має подумати, що він хоче сказати іншому, знайти слова, які донесли б його думку, і розшифрували інформацію (словесну та несловесну), яку свідомо і несвідомо передав йому інший.

Взаєморозуміння – це сфера людських взаємин, де тісно переплітаються пізнавальні процеси та емоції, соціально-психологічні правила та етичні норми. Іншими словами, це не тільки розуміння інформації, її передавання, приймання, а й розуміння іншого як особистості з її потребами, інтересами, установками, переживаннями, досягненнями і поразками, з її бажанням виглядати гідно та привабливо в очах інших, бути значущою фігурою для них і т.ін. Перший з аспектів розуміння дуже

важливий у ділових, другий – у міжособистісних взаєминах, особливо інтимно-сімейному житті. Той, хто передає інформацію, має знати, що розуміння її іншими залежить від бажання співрозмовника зрозуміти інформацію, що передається, повноти інформації, вміння стимулювати іншого до думки у процесі сприймання та осмислення інформації [3, с. 64–67].

У психологічних та педагогічних дослідженнях (І. Бех, Л. Божович, Е. Помиткін, В. Муромець) акцентується увага на тому, що формування взаєморозуміння стає пріоритетним у підлітковому віці (особливо у молодшому підлітковому) через «перехідний період».

На переконання науковців, на початку підліткового віку в дитини з'являється новий за природою інтерес до іншої людини, зумовлений ставленням і розвитком, сформованим на цей час, досвідом особистості. Проте він не загального характеру, як у товаришів по грі, властивій молодшому школяреві, а є конкретним стосовно певної людини однакової з ним статі, яка стає приятелем чи близьким другом.

Молодші підлітки, характеризуючи інших людей, часіше послуговуються абстрактними прикметниками (ознаками), які визначають поведінку, переконання, цінності взаємини [1, с. 104].

Як зазначає І. Бех, підлітковий вік характеризується розвитком потреби в міжособистісній близькості як єднанні. Вона є ситуацією взаємоповаги двох людей до особистої гідності один одного. Почуття близькості продукує співробітництво, що виражає відповідність поведінки підлітка потребам іншої людини. Відповідність спрямована на досягнення практичної узгодженості і психологічну підтримку. Прагнення до спільної, не пов'язаної з егоїстичними устремліннями мети є специфічною рисою підлітка [1, с. 110].

За Е. Помиткіним, віковий період 10-12 років позначається процесом активізації різноманітних здібностей дітей. Споживання інформації та досвіду дорослих вони прагнуть врівноважити самореалізацією, отриманням власного досвіду у різних видах діяльності. 12-річчя – кульмінаційний період. У людській природі прокидається самосвідомість, народжується особистість. Здатність брати відповідальність за себе, за близьких людей, духовний розвиток стає більш усвідомленим. Дитина вже помічає, що сімейні межі, які нещодавно її задовольняли, тепер стають замалими. У період входження підлітків у доросле життя ідеальні уявлення вступають у протиріччя з реальністю. Випробуванню підлягають уявлення про добро та зло, установки батьків, про те, що слід поважати дорослих (а вони не завжди цього заслуговують) і т.п. Прагнення єдності зумовлює опанування соціального рівня відносин, апробації отриманих знань, досвіду, засвоєння цінностей та смислів у власних вчинках, поведінці та діяльності. Підліток обстоює власну незалежність, дискутує з батьками, все частіше не погоджується з їхніми поглядами, стає більш замкненим [8, с. 13-14].

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу уточнити поняття «взаєморозуміння у молодших підлітків», під яким розуміємо сімейну цінність, що ґрунтується на морально-етичних знаннях, спрямованих на розуміння себе та партнера по спілкуванню, емпатійному ставленні до нього та виборі оптимальної поведінки, яка б сприяла емоційному зближенню партнерів по спілкуванню. Наступним етапом дослідження буде розробка критеріїв та показників сформованості взаєморозуміння у молодших підлітків та добір відповідних методів для діагностики даної сімейної цінності у молодших підлітків.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Гаврилюк В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации: поколенный подход / В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/611/119/1217/011
3. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
4. Докукіна О.М. Спілкування як засіб встановлення взаєморозуміння батьків і дітй у сім'ї / О.М. Докукіна // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: Матеріали науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2011. – С. 131–134.
5. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с. : ил.
6. Літвінова О.В. Проблема збереження сімейних цінностей в умовах трансофорамаційних змін / О.В. Літвінова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – № 2(31). – 2013. – С. 151–158.
7. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
8. Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: прогр. роботи з дітьми від 5 до 18 років / Е. Помиткін. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.

Хижняк А.В.
Институт проблем воспитания
Национальной академии педагогических наук Украины

ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК СЕМЕЙНОЙ ЦЕННОСТИ: ТЕОРИЯ ВОПРОСА

Аннотация
Проанализировано психолого-педагогическую литературу с проблемы формирования взаимопонимания у младших подростков как семейной ценности; раскрыты этапы и механизмы (идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия) взаимопонимания; расмотрены уровны взаимопонимания; охарактеризованы возрастные особенности младших подростков; дано определение понятию «взаимопонимания у младших подростков».

Ключевые слова: взаимопонимание, семейные ценности, этапы и механизмы взаимопонимания, уровни взаимопонимания, младшие подростки.

Khyzniak A.V.
Institute of Problems of Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

FORMING OF UNDERSTANDING FOR JUNIOR TEENAGERS HOW FAMILY VALUE: THEORY OF THE PROBLEM

Summary
Analyzed the psychological and pedagogical literature with the problem of understanding for junior teenagers how family values; disclosed stages and mechanisms (identification, empathy, attraction, reflection) of understanding; consider the levels of understanding characterized the age characteristics of junior teenagers; given the definition of «understanding in junior teenagers».
Keywords: understanding, family values, stages and mechanisms for understanding, the levels of understanding, junior teenagers.

УДК 372.881.1

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ, ПСИХОЛІНГВІСТИКИ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Цепкало О.В.
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»

У статті досліджено сутність поняття комунікативної стратегії з позиції комунікативної та когнітивної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики. Автором здійснено аналіз публікацій основних представників зазначених лінгвістичних наук, в яких подано дефініційне обґрунтування комунікативних стратегій, їх класифікації та можливість формування у процесі навчання іноземної мови. Автором зроблені відповідні узагальнення та подано власне визначення комунікативної стратегії. Проаналізовано Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо комунікативних стратегій у контексті різних видів мовленнєвої діяльності.
Ключові слова: комунікативна стратегія, модель спілкування. когнітивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, лінгводидактика.

Постановка проблеми. Мовна освіта XXI ст. має на меті формування національно свідомої мовної особистості, декларує серед багатьох інших такі пріоритети навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах: заохочення самостійності в навчанні, самопізнанні і саморозвитку; реалізація діяльнісного підходу до мовленнєвого розвитку студентів; посилення практичної спрямованості навчання іноземної мови.

Визначені пріоритети зумовлені актуальними потребами часу. Мовна особистість XXI ст. – це має бути людина, яка, по-перше, вільно орієнтується у гіперінформаційному просторі, по-друге, володіє різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації, по-третє, здатна у відповідний спосіб застосовувати здобуту інформацію, а також генерувати вартісні зразки власної мовленнєвої діяльності для досягнення комунікативних та прагматичних результатів.

Для реалізації визначених пріоритетів сучасна лінгводидактика, оновлюючи та вдосконалюючи теоретичний та практичний компоненти навчання іноземної мови, спирається на здобутки низки філологічних і міжпредметних дисциплін, проблематика яких є для неї вельми актуальною. Особливе місце у системі цих дисциплін займають психолінгвістика, нейролінгвістичне програмування, лінгвістика тексту, а також когнітивна лінгвістика, стилістика і прагматика тексту, комунікативна лінгвістика, теорія дискурсу та комунікативна філософія.

Тому **метою** статті є дослідити розуміння поняття комунікативних стратегій у комунікативній та когнітивній лінгвістиці, а також з позиції психолінгвістики та лінгводидактики, та зробити відповідні узагальнення для розробки методики формування комунікативних стратегій у студентів вищих навчальних закладів.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Стосовно мовленнєвої діяльності поняття стратегії почали застосовувати ще в античній риториці. Античний філософсько-науковий світ оперував таким поняттям, як стратегія створення промови. Саме у риториці, яка займалася процесом текстотворення, обґрунтовувалися складові цього процесу. Під час теоретичної і практичної роботи над створенням і виголошенням промов сформувалася система законів риторики, одним з елементів якої є стратегічний закон. На основі цього закону виділяється відповідний стратегічний етап підготовки промови, який передбачає покрокову процедуру творення тексту, що відповідає пооопераційній структурі діяльності як такої. Відповідно, антична риторика визначила такі принципові характеристики поняття стратегії: стратегія визначається метою та темою висловлювання; вироблена мовцем, вона враховує також потенційних реципієнтів повідомлення (рівень їхніх знань, зацікавленість, емоційний стан тощо); стратегія є програмою дій, послідовність яких складає структуру цієї стратегії; вона може мати варіанти реалізації, на відміну від алгоритму певної діяльності [8].

Саме тому в сучасному науковому просторі найбільше уваги дослідженню комунікативної стратегії (КС) приділяють фахівці когнітивної лінгвістики,

© Цепкало О.В., 2015

які розглядають її як властивість когнітивних планів, якість критичного мислення або як когнітивний процес. «Комунікативний переворот» у філософії, започаткований працями К. Апеля, Ю. Габермаса, В. Кульмана та інших [4], надає великого значення комунікації. Він став могутнім поштовхом до активного розвитку багатьох наук філологічного і нефілологічного спрямування. Відлік сучасних наукових розвідок, присвячених стратегіям, традиційно ведуть від праць Т. А. ван Дейка, визнаного авторитета з проблем когнітології та теорії дискурсу. У широкому значенні у роботах науковця під стратегією розуміється деяка загальна інструкція для кожної конкретної інтерпретованої ситуації: «стратегія – це вибір способів досягнення мети» [3]. У тлумаченні стратегій ван Дейком значна увага приділяється когнітивній основі їх моделювання, а отже, вони мають метапізнавальний характер. Важливим є також постулат вченого про гнучкість та варіативність стратегій. Ця особливість, з одного боку, розкриває перед учнем широкий вибір варіантів КС у процесі роботи з текстами, проте ускладнює роботу вчителя, який повинен навчити учнів розрізняти ці стратегії у площині текстів та розробляти власні стратегії роботи з цими текстами.

На особливу увагу заслуговує також застосування *діяльнісно-орієнтованого підходу* до тлумачення стратегій, де вони становлять загальну організацію деякої послідовності дій [2], що підтверджує гіпотезу про те, що стратегії не можуть існувати безвідносно певної діяльності, а КС безвідносно мовленнєвої діяльності. Розглядаючи структуру стратегій у контексті аналізу дискурсу, зазначений вчений виділяє такі стратегічні кроки: 1) *комунікативний контекст* – актуалізація досвіду, пошук типових моделей ситуації; 2) *цілі та інтереси* – активізація фонових знань; 3) *заголовок* – ввідні тематичні речення; 4) *речення* – зв'язки у тексті, їх види та співвідношення з різними видами інформації, представленої у тексті; 5) *управління* – контроль за реалізацією стратегічних кроків; 6) *оновлення* – включення нової інформації та стратегічних прийомів у власний контекст, у власні стратегії; 7) *оцінка* – аналіз отриманої та засвоєної інформації, її продуктивності та практичної придатності.

Виклад основного змісту дослідження. Визначені стратегічні кроки були покладені в основу інтерпретацій структури КС у різних аспектах (від психолінгвістичного до методичного). Зокрема, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄРМО), розглядаючи КС у контексті різних видів мовленнєвої діяльності, визначають застосування КС як реалізацію когнітивних принципів Планування, Виконання, Контролю та Корекції у різних видах мовленнєвої діяльності [5].

Поділяючи підхід ван Дейка, інший фахівець теорії дискурс-аналізу М. Макаров кваліфікує стратегію як когнітивний процес, у якому мовець співвідносить свою комунікативну мету з конкретним мовним вираженням [7]. Наголошуючи на таких властивостях КС, як гнучкість та динамічність, дослідник пропонує розмежувати два погляди на стратегію. Визначення КС, запропоноване М. Макаровим, вказує на визначальну роль мети висловлювання для вибору тієї чи іншої комунікативної стратегії.

Тлумачення поняття КС у дослідженнях фахівців із комунікативної лінгвістики та теорії дискурсу обмежується розглядом тільки діалогічного спілкування, в якому КС знаходиться в компетенції адресанта повідомлення. Адресатові в цій ситуації відводиться лише роль об'єкта застосування КС або, в кращому випадку, одного з чинників, що впливає на вибір КС. Проте найціннішим надбанням комунікативної лінгвістики в галузі дослідження КС можна вважати актуалізацію таких фундаментальних понять, як комунікативний намір, максими та конвенції спілкування, фактор адресата тощо, які у разі адаптації до сприйняття учнями середньої школи значно допоможуть зрозуміти суть поняття КС.

Визначаючи КС як оптимальну реалізацію інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, Ф. Бацевич розмежовує поняття мети спілкування («*комунікативна мета* – стратегічний результат, на який скероване конкретне спілкування, комунікативний акт» та комунікативної інтенції («*комунікативна інтенція* – осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення і спосіб її втілення (тобто КС) [1]. Виходячи з аналізу запропонованих науковцем визначень цих понять, можна зробити висновок про співвіднесеність понять мотиву у теорії мовленнєвої діяльності О. Леонтьєва та комунікативного наміру. Оскільки КС має певну мету, вона також може бути кваліфікована як різновид діяльності. Аналіз КС на ґрунті теорії і практики процесів спілкування дає змогу згаданому вище авторові виділити такі чинники їх вибору: рівень знайомства комунікантів; соціальні чинники; орієнтації у психічній, когнітивній та інших сферах адресата.

Із вищезазначених положень випливає, що КС належить важлива роль у створенні так званих моделей спілкування. Виступаючи ініціатором діалогу, адресант повідомлення переслідує певну мету. На шляху до реалізації поставленої цілі мовець натрапляє на множину перешкод, подолання яких вимагає залучення певних когнітивних (способів дій та операцій) та комунікативних ресурсів (мовних засобів). Тому комунікант А, розпочинаючи спілкування з реципієнтом Р, не тільки фіксує ціль, але й визначає також ресурси, які він має для подолання можливих перешкод, а також спосіб використання цих ресурсів. Інакше кажучи, він визначає певну стратегію досягнення цілі.

Зазначена схема може бути успішно застосованою не тільки в ситуації діалогу, а також при спілкуванні людини з текстом (читанні, переказуванні, конспектуванні тощо). Адже реципієнт не може виступати в ролі пасивного об'єкта впливу, він також повинен озброїти себе арсеналом КС для здійснення ефективної комунікації як з іншою особою, так і з текстом, наприклад, підручника, що є дуже важливим для роботи не тільки на уроках мови, а й при вивченні інших дисциплін шкільного курсу.

Дослідження КС у теорії комунікації дещо звужує межі тлумачення цього поняття, бо виділяє тільки ті різновиди стратегій, які можуть бути реалізовані при безпосередньому контакті комунікантів: конфліктні, кооперативні, маніпуляційні, стратегії ввічливості (Ф. Бацевич, О. Гойхман, Т. Янко) тощо. А це суперечить підходу, зокрема ЗЄРМО, в яких зазначено, що стратегічними є всі різновиди мовленнєвої діяльності, а не тільки інтеракція (діалог).

Комплексний підхід до вивчення КС, презентований монографією Т. Янко, демонструє аналіз КС у контексті теорії розподілу інформації у площині тексту та речення. Відповідно до такого підходу науковець формулює визначення КС: вибір комунікативних намірів, розподіл квантів інформації за комунікативними складовими і вибір порядку розгортання комунікативних складових у реченні [9].

Оскільки площиною вияву КС у дослідженні Т. Янко виступає речення, то цілком логічним є твердження, що у формуванні КС особлива роль відводиться актуальному членуванню речення, тоб-

то характеру розташування теми і реми. Комунікативна структура типу «тема-рема» демонструє найпростішу – немарковану – стратегію побудови речення, коли повідомлювана думка плавно рухається від вихідної точки – теми – до мети повідомлення – реми.

Узявши за основу критерій темо-рематичної структури речення, дослідниця пропонує крім немаркованої виділити такі види стратегій, які утворилися внаслідок вільного поводження мовця з даним і новим у реченні: *КС суперпозиції реми* – рема виноситься у препозицію, таким чином тема штучно набуває додаткової тематичності, внаслідок чого в реченні утворюються дві реми; *КС введення до розгляду нового предмета*, рема використовується у ролі теми, отже в реченні рематичний компонент нівелюється – утворюються дві теми; *КС відведення теми на друге місце* – «рецесія теми»; *неінгерентна тема* – все речення є ремою, тема відсутня.

Актуалізуючи поняття тема-рематичної структури як одного з головних чинників вибору КС, група дослідників визначає зв'язок між такими поняттями у тексті, як його стиль, КС та розподіл інформації. За визначенням Л. Лузіної, саме розподіл інформації у тексті виступає у ролі текстової стратегії, спрямованої на забезпечення ефективної комунікації [6].

Винятковa важливість КС у процесі спілкування полягає в тому, що вона є безпосереднім засобом поєднання докомунікативного (підготовчого) етапу мовлення з власне мовним вираженням комунікативного мотиву (інтенції) та мети мовлення. Відповідно учні, засвоївши поняття про комунікативні стратегії, здобудуть навички перетворення мети та теми висловлювання у реальні мовні форми та граматичні конструкції.

Порівняно схожі дефініції досліджуваного поняття дають змогу узагальнити та актуалізувати такі ознаки КС: 1) КС – це певний план або програма дій, отже їх засвоєння повинно відбуватися переважно на практичному рівні; 2) КС складається з пов'язаних між собою стратегічною послідовністю дій та операцій, засвоєння яких є критерієм володіння цими стратегіями; 3) КС формуються мовцем залежно від системи чинників, як власне мовних так і позамовних; 4) КС, на відміну від алгоритмів діяльності, є гнучкими та динамічними; 5) КС властиві всім видам мовленнєвої діяльності: продукції (говоріння, письмо), рецепції (слухання, читання), інтеракції (діалог), медіації (переклад); 6) КС тісно пов'язані з усіма елементами текстотвірної діяльності (від ознак тексту, типів мовлення, структури тексту до актуального членування речення та функцій мовних одиниць усіх рівнів у тексті). Визначені особливості та сутність поняття КС у всіх аналізованих аспектах дають підстави для формулювання дефініції цього поняття:

Комунікативна стратегія – це динамічна, варіативна когнітивно-мовленнєва програма реалізації всіх різновидів мовленнєвої діяльності на етапах орієнтації, планування, реалізації та корегування мовленнєвої поведінки шляхом здійснення системи виборів з метою ефективного досягнення поставлених цілей.

Висновок. Отже, дослідження КС, проведені у межах філологічних та методичних дисциплін (когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, комунікативна лінгвістика, теорія та практика лінгвоаналізу, лінгвістика тексту, теорія та методика навчання мови), характеризуються різноаспектністю та множинністю тлумачень цього явища. Узагальнення результатів аналізованих досліджень КС у когнітивному, комунікативному, психолінгвістичному та лінгводидактичному аспектах дає підстави говорити про такі основоположні засади вивчення цього поняття: 1) КС як факт мовної та когнітивної сфери може вивчатися в різних аспектах, залежно від мети та завдань дослідження; 2) матеріалом для аналізу КС є функційні вияви мовних засобів, що використовуються індивідом у конкретних видах мовленнєвої діяльності; 3) критерієм для класифікації КС можуть бути різні підстави (мета висловлювання, тип модальності, сфера комунікації та ін.) залежно від аспекту та методів дослідження.

Список літератури:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М.: Инфра-М, 1997. – 271 с.
3. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация / Ван Т. А. Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: Підручник / А. М. Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Лузина Л. Г. Распределение информации в тексте: Когнитивный и прагмастилистический аспекты / Л. Г. Лузина. – М.: Изд-во ИНИОН РАН, 1996. – 140 с.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л.Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
8. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навчальний посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
9. Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 384 с.

Цепкало А.В.
Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ, ПСИХОЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Аннотация
В статье исследована сущность понятия коммуникативной стратегии з позиции коммуникативной и когнитивной лингвистики, психолингвистики и лингводидактики. Автором осуществлен анализ публикаций основных представителей указанных лингвистических наук, в которых представлены дефиниции коммуникативных стратегий, их классификация и обосновано возможность их формирования в процессе обучения иностранному языку. Автором разработаны соответствующие обобщения и представлено собственную дефиницию коммуникативной стратегии. Проанализированы Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, касающиеся коммуникативных стратегий в контексте различных видов речевой деятельности.
Ключевые слова: коммуникативная стратегия, модель общения, когнитивная лингвистика, коммуникативная лингвистики, лингводидактика.

Tsepkalo O.V.
National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»

COMMUNICATION STRATEGIES AS RESEARCH OBJECTS OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE LINGUISTICS, PSYCHOLINGUISTICS AND LINGUODIDACTICS

Summary
The essence of the notion of communicative strategy from the communicative and cognitive linguistics perspective as well as psycholinguistics and linguodidactics has been defined in the article. The author has analyzed the main publications of the representatives of the given sciences in which the problem of communicative strategy has been tackled as well as its classification and the possibility of its formation in the process of language teaching. The necessary conclusions have been suggested and the author's definition has been given as well. The Common European Framework of Reference for Languages on communication strategies in the context of different types of speech activity were analyzed.
Keywords: communicative strategy, communication model, cognitive linguistics, communicative linguistics, linguodidactics.

УДК 377.35:321.01

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ «НАВЧАЛЬНИЙ ЦИВІЛЬНИЙ ПРОЦЕС» ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Цимбалюк В.І., Борейчук А.В.
Національний університет водного господарства та природокористування

У статті досліджено особливості ділової гри «Навчальний цивільний процес». Охарактеризовано особливості організації та проведенні даної гри. Визначено цілі та завдання запропонованої гри під час вивчення курсу «Цивільний процес». Розкрито роль та значення ділової гри у формування професійних якостей майбутнього юриста.
Ключові слова: ділова гра, цивільний процес, навчальний процес, професійна підготовка юристів, викладач, студент.

Постановка проблеми. Вища юридична освіта у наш час перейшла на новий щабель розвитку, що призвело до впровадження у процес викладання впровадження активних та інтерактивних технологій навчання. Процес учіння, в основі якого лежали об'єкт-об'єктні відносини набуває іншого формату, де як викладач, так і студент стають суб'єктами навчання. Основу занять починають складати нові форми та методи, які здатні впливати на формування та розвиток пізнавальних процесів студентів, активізують їх діяльність, стимулюють до самостійної та дослідницької роботи. Серед форм та методів навчання, що широко впроваджують у педагогічній діяльності викладача є ділова гра [2, с. 14], яка ефективно впливає на формування професійної компетенції студентів своїм різноманіттям, зацікавленістю та неординарністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний поштовх у дослідженні ігрових методів, зокрема ділових ігор, зробили такі фахівці в області активного навчання, як М.М. Бірштейн, В.Я. Платов, Я.С. Гинзбург, А.І. Мовчун та ін. Питанням розвитку комунікативних здібностей майбутніх юристів в умовах ділової гри присвячені роботи І.Б. Голдованської Дослідження щодо формування громадянської, педагогічної, економічної та правової культури, професійно значущих якостей у майбутніх юристів за допомогою ігрових методів провели

© Цимбалюк В.І., Борейчук А.В., 2015

М.С. Завялова, В.А. Ільїн, В.С. Рижиков, В.М. Савіщенко, С.К. Цеєва.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У навчальному процесі майбутніх юристів вагоме місце замають два напрями – цивільний та кримінальний, які взаємопов'язані між собою. Саме вивчення галузевих дисциплін сприяє становленню висококваліфікованого, всебічно розвиненого фахівця в галузі права, здатного вирішувати важливі життєві проблеми. У сучасній педагогічній науці ще не розроблено комплексу ділових ігор, які потрібно впроваджувати у навчальний процес під час опанування різних галузей права.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є характеристика особливостей ділової гри «Навчальний цивільний процес» та визначення її ролі у формуванні професійної компетенції майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення навчальної дисципліни «Цивільний процес» оптимальним є проведення такої ділової гри, що охоплює навчальний матеріал з усього курсу. Пропонуємо впроваджувати на заняттях узагальнення та систематизації ділову гру «Навчальний цивільний процес», яка охоплює чотири послідовних етапи: підготовчий, репетиційний, демонстраційний, завершальний.

На підготовчому етапі здійснюється добір справи і учасників гри. На репетиційному етапі відбувається розподіл ролей, ознайомлення учасників гри із справою, її доробка, складання обвинувального висновку і сценарію процесу, імітація стадії призначення судового засідання, імітація проведення необхідних експертних досліджень, підготовка усних виступів і судових рішень, генеральна репетиція. На демонстраційному етапі здійснюється безпосереднє проведення судового процесу у справі. На завершальному етапі обговорюються підсумки навчального процесу, відпрацьовуються процесуальні прийоми виправлення допущених помилок, готується стенд і відеоматеріали.

Цілями проведення ділової гри (далі – ДГ) «Навчальний цивільний процес» є: показати етапи і процедуру стадії судового розгляду; навчити оцінювати правову вихідну фактичну правову ситуацію; прищепити практичні навики реалізації повноважень професійними суб'єктами цивільного судочинства під час судового розгляду; визначити рівень теоретичної підготовки студентів. У грі беруть участь 25-30 студентів 4 курсу денної форми навчання із залученням студентів 5 курсу в якості експертів і спеціалістів. Кількість і склад учасників варіюється в залежності від фабули обраної цивільної справи..

З метою забезпечення організації і проведення ДГ «Навчальний цивільний процес» на кафедрі створюється робоча група, яку очолює професор (доцент) кафедри, що виступає в ролі загального керівника ДГ. До складу робочої групи входять викладачі, що ведуть заняття з курсу «Цивільний процес» на 4 курсі денної форми навчання.

Безпосередній керівник ДГ повинен: здійснити добір цивільної справи і учасників ДГ; здійснювати нагляд і контроль за роботою студентів-учасників ДГ; консультувати студентів з усіх питань, що виникають під час підготовки ДГ; проводити загальні збори студентів і генеральну репетицію; надавати рекомендації з вибору оптимального варіанта рішення різноманітних правових питань; надавати студентам інформацію про навчальну та додаткову спеціальну літературу, використання якої є бажаним під час підготовки і проведення ДГ; аналізувати і при необхідності коректувати рішення учасників ДГ під час її підготовки; оцінювати хід ДГ, дії і рішення окремих її учасників; зробити повний аналіз результатів ДГ зі студентами на семінарських заняттях. Керівники ДГ повинні заохочувати ініціативу студентів і поважати їх право на самостійність суджень.

Добір цивільної справи, раніше реально розглянутої судом, матеріали якої слугуватимуть основою для проведення ділової гри «Навчальний цивільний процес», здійснюється викладачами-керівниками ділової гри – з можливим урахуванням побажань студентів, які беруть безпосередню участь в діловій грі. Можливим є винесення на обговорення студентів на перших загальних зборах декількох цивільних справ із правом вибору остаточного варіанту безпосередньо учасниками ділової гри.

Критерії підбору цивільної справи: склад учасників за кількістю і різноманітністю процесуальних статусів; різноманітність процесуальних дій, доступних для апробації; обсяг справи; видовищність ділової гри з точки зору інтересу публіки, яка присутня в залі.

Для того, щоб під час організації і проведення ділової гри були досягнуті поставлені перед нею навчальні цілі, фабула цивільної справи, яка буде предметом судового розгляду, має викликати постійний неослаблений інтерес публіки, яка складається в основному із студентів 4 курсу, які безпосередньо не є учасниками навчального цивільного процесу. Завдання полягає в тому, щоб зацікавити перебігом процесу і іншу частину студентів для того, щоб вони аналізували хід навчального процесу, визначали позитивні моменти і можливі недоліки, невідповідності процесуальному закону і в подальшому активно брали участь у підведенні підсумків ділової гри. Як правило, таке завдання досягається добором для організації навчального цивільного процесу справи про відшкодування матеріальної та моральної шкоди, тих, що пов'язані із суперечками, що виникають на основі трудових правовідносин, шлюбно-сімейних правовідносин тощо [3, с. 207].

Викладач-керівник ділової гри добирає цивільну справу, матеріали якої слугують основою для проведення ділової гри «Навчальний цивільний процес» із наступних джерел: шляхом відправлення в суди листів-запитів кафедри з метою отримання можливості відбору цивільних справ, що списуються з архівів судів у зв'язку із закінченням термінів їх збереження; шляхом індивідуального відбору цивільних справ в судах.

Студенти, що бажають брати участь в навчальному цивільному процесі, повинні володіти наступними здібностями та вміннями: добре знати теорію цивільного процесу; уміти самостійно працювати із законами та іншими нормативно-правовими актами, судовою практикою, науково-практичними матеріалами; зрозуміти суть наукових дискусій з питань, які піднімаються на лекціях й семінарських заняттях, уміти визначити практичне значення наукових розробок для вирішення конкретних питань в межах ділової гри; здатністю пов'язати матеріально-правові і процесуально- правові аспекти однієї і тієї ж проблеми; володіти розвинутим творчим мисленням; оперативністю, вмінням не тільки правильно, але і швидко відповідати на поставлені запитання.; ініціативністю, високою впевненістю, сміливістю і рішучістю; грамотністю усної мови, навиками публічних виступів, вмінням ясно і чітко висловлювати свої думки на семінарських заняттях; комунікабельністю, вмінням працювати в колективі, володіти здатністю до досягнення домовленостей, компромісів, співробітництва. Виходячи з фабули цивільної справи, складається остаточний список учасників навчальної ділової гри. На основі цього списку здійснюється розподіл ролей між студентами із врахуванням їх побажань.

Ознайомлення учасників гри з матеріалами цивільної справи здійснюється згідно графіку. Час, що відводиться учасникам ДГ на ознайомлення з матеріалами справи, − 1,5-2 тижні. Графік складається викладачами, які організовують навчальну ділову гру, на загальних зборах з учасниками навчального цивільного процесу, із врахуванням побажань студентів.

Один із суддів кожному свідку за матеріалами справи складає виписки із показань, тому ознайомлення із всіма матеріалами справи для свідків не обов'язково. Контроль за передачею цивільної справи учасниками цивільного процесу і за додержанням графіку здійснює головуючий суддя.

Після ознайомлення зі справою всіх учасників ДГ цивільна справа передається і зберігається на кафедрі. Кожний учасник процесу, що бажає додатково ознайомитися з матеріалами цивільної справи, може зробити це за погодження з безпосереднім керівником ДГ.

Деякі фактичні обставини в цивільних справах, матеріали яких слугують основою для проведення ділової гри «Навчальний цивільний процес», із врахуванням достатньо тривалого терміну їх зберігання в архівах судів є застарілими і не можуть бути використані без їх адаптації до умов сучасної дійсності. У першу чергу це стосуються дати виникнення між сторонами цивільно-правових, трудових або інших правовідносин щодо яких існує суперечка, відкриття провадження у цивільній справі і т.п. Усі дати, що мають процесуальне значення для розгляду цивільної справи, повинні бути «підігнані», виходячи із фактичної дати проведення навчального цивільного процесу і встановлених цивільно-процесуальним законом термінів позовної давності, призначення судового засідання та розгляду справи в судовому засіданні.

Особлива увага під час адаптації матеріалів справи має бути приділена встановленню матеріально-правових норм, що регулюють суперечливі правовідносини і відповідно приведення документації до вимог чинного законодавства. Зміна дат і приведення матеріалів справи у відповідність із діючим законодавством покладається на позивача і його представника безпосередньо після їх ознайомлення з матеріалами справи та із тим, щоб решта учасників процесу знайомились зі справою вже із врахуванням здійсненої адаптації.

Крім того, адаптація до сучасних реалій потребує згадування в матеріалах справи ціни, розміру спричиненого матеріального збитку, а відповідно, ціну заявленого в процесі цивільного позову. Необхідно враховувати також можливість у відповідності з діючим цивільним законодавством заявлення вимог про компенсацію спричиненої моральної шкоди, чого законодавством яке діяло раніше, не допускалось. Відповідна адаптація покладається також на позивача і його представника і здійснюється після ознайомлення їх із матеріалами справи.

Суттєве доопрацювання матеріалів відібраної цивільної справи необхідне і з точки зору їх пристосування до умов ділової гри, розширення процесуальних можливостей учасників процесу, охоплення якомога більшої кількості процесуальних дій з метою навчання. Після остаточного доопрацювання матеріалів цивільної справи позивачем та його представником складається позовна заява із врахуванням усіх тих змін, які були внесенні в цивильну справу. Зважаючи на складність поставлених завдань, викликаних відсутністю відповідних навиків у студентів 4 курсу, викладачі-керівники ділової гри − забезпечують студента, який виконує в діловій грі роль позивача, зразками грамотно складених позовних заяв. Крім того, рекомендується всю роботу із складання позовної заяви здійснювати у тісному контакті з викладачем, що безпосередньо відповідає за даний етап підготовки навчального цивільного процесу. Після складання позовної заяви вона надається для ознайомлення викладачеві і доопрацьовується із врахуванням зроблених ним зауважень. Із складеної позовної заяви робиться необхідна кількість копій, які отримують всі основні учасники навчального цивільного процесу.

«Схема» процесу складається одним суддею чи декількома суддями. В останньому випадку студенти можуть спільно скласти весь сценарій чи розділити роботу над ним між собою відповідно до етапів судового розгляду.

Перед тим, як скласти сценарій потрібно спланувати судовий розгляд. У плані має бути відображена послідовність дій учасників цивільного процесу на кожному етапі судового розгляду. Під час складання плану навчального цивільного процесу студентам слід спершу звернутися до положень цивільно-процесуального закону, що визначають процесуальний порядок розгляду цивільної справи по суті в суді першої інстанції.

Для підвищення видовищності і навчального значення ділової гри студенти повинні запланувати «несподівану» проблемну ситуацію, яка може виникнути в суді: заявлення відводу судді, неявку в суд будь-кого з учасників судового розгляду, заявлення клопотання стороною, вирішення суддею прохання преси про ведення кіно-, фотозйомки і т.д.

План повинен бути узгоджений з викладачем, який здійснює безпосередній контроль за роботою суддів, і після його затвердження складається сценарій навчального судового розгляду. Сценарій є поетапним описом дій учасників ділової гри з викладенням ключових слів головуючого, секретаря і основних положень виступів інших учасників судового розгляду.

Під час складання сценарію, крім ЦПК України, студентам необхідно ознайомитися з науковою літературою, практичними посібниками для суддів, що присвячені стадії судового розгляду в цивільному процесі. Перелік рекомендованих джерел студенти можуть знайти в планах практичних занять із курсу «Цивільний процес» для 4 курсу. Крім того, у випадку необхідності кафедра може надати студенту можливість ознайомитися з протоколами судових засідань із реальних цивільних справ, що розглядалися судами. Для цього кафедра відправляє відповідний лист на ім'я голови суду з проханням про допуск студента до архівних матеріалів суду.

Студентам слід звернути особливу увагу на обов'язок головуючого перед початком допиту роз'яснити свідкам їх права, обов'язки і відповідальність за відмову від дачу показань і за дачу завідомо неправдивих показань, а також оголошувати про перехід від однієї частини судового розгляду до іншої.

Під час імітації підготовки справи до розгляду студенти «здійснюють» повноваження, наданні судді для здійснення підготовчих дій, виходячи із фабули цивільної справи, матеріали якої служать основою для організації і проведення навчального процесу. При цьому «з'ясовуються» визначені в законі питання, «вирішуються» заяви і клопотання, які надійшли, виноситься постанова про призначення судового засідання. Завдання для підготовки постанови про призначення судового засідання рекомендується давати тим студентам, які є основними учасниками ділової гри і, відповідно, ознайомилися з матеріалами цивільної справи. Після підготовки

названої постанови проводиться обговорення за участю всієї навчальної групи.

Учасники ділової гри, яким потрібно виступати в дебатах (позивач, відповідач та їх представники) не менше ніж за 7 днів до проведення ділової гри подають викладачам, що безпосередньо відповідають за організацію і проведення навчального процесу, тексти чи розгорнуті тези своїх промов. Для підготовки своїх виступів студентам рекомендується ознайомитися зі спеціальною літературою, присвяченою питанням змісту, композиції, структури, підготовки і проголошення судових промов.

Головуючий в навчальному цивільному процесі готує і подає для узгодження з викладачами, безпосередньо відповідальними за організацію і проведення навчального процесу, проект рішення суду, заснований на позовній заяві, відзиві на позовну заяву, матеріалах цивільної справи і текстах чи тезах майбутніх виступів учасників процесу в дебатах сторін, а також проекти інших процесуальних рішень суду (рішень про задоволенні клопотань про відвід, рішення про призначення судової експертизи і т.д.). Для правильного складання текстів рішень суду студенту, який виконує обов'язки головуючого в процесі, рекомендується ознайомитися з відповідною літературою, а також використати в якості зразків рішення суду, які ухвалені під час розгляду реальних цивільних справ, які можна отримати у викладачів. Тексти рішень доопрацьовуються із врахуванням зроблених викладачем зауважень.

Завчасу до проведення ділової гри розглядаються супровідні організаційні і технічні питання, вирішення яких покладається на одного із викладачів, які безпосередньо відповідають за організацію і проведення ділової гри: визначається дата і час проведення навчального цивільного процесу; відразу після визначення дати проведення навчального процесу на ім'я проректора з адміністративно-господарської роботи подається заявка на використання актової зали для проведення ділової гри; вирішуються питання, пов'язані з обладнанням актової зали технічними засобами, необхідними для забезпечення нормальної чутності в залі (встановлення мікрофонів, підсилювачів і т.д.); студенти, які належать до оформлюючої групи, готують яскраво оформлені оголошення про проведення ділової гри «Навчальний цивільний процес» із вказівкою часу та місця її проведення, справи яка підлягає розгляду, склад основних учасників процесу, запрошенням всіх бажаючих бути присутніми при проведенні процесу; для надання правдоподібності судовому розгляду викладачі, які відповідають за підготовку і проведення ділової гри, по можливості забезпечують наявність суддівської мантії, уніформи для судового розпорядника, а також наявність необхідної символіки – Державного гербу і Державного прапора України – для зали судових засідань.

Генеральна репетиція відбувається з метою відпрацювання процедурних і організаційних моментів проведення цивільного процесу, засвоєння учасниками процесу зовнішньої форми здійснення правосуддя. Ділова гра «Навчальний цивільний процес» проводиться упродовж 6 академічних годин, як правило, з 9.00 до 13.00 з можливим 10-хвилинною перервою по ступеню необхідності за розпорядженням головуючого в процесі.

Під час проведення процесу за додержанням дисципліни в залі відповідає головуючий, який може застосовувати до її порушників міри, передбачені процесуальним законом (попередження, видалення із зали засідань).

Безпосередньо по закінченню ділової гри проводиться попереднє підведення підсумків «по гарячих слідах». Завідуючий кафедрою цивільно-правових дисциплін, викладачі, які здійснюють загальне керівництво організацією і проведенням процесу, гості, запрошені кафедрою, дають загальну оцінку навчальному цивільному процесу з точки зору його відповідності вимогам процесуального закону, відзначають учасників, які були найкращими, звертають увагу як на позитивні моменти, так і основні недоліки в організації і проведенні ділової гри «Навчальний цивільний процес».

Після проведення навчального цивільного процесу здійснюється детальний розбір ДГ її безпосередніми керівниками зі студентами окремо в кожній навчальній групі на семінарських заняттях з курсу «Цивільний процес».

Під час надання оцінки ходу і результатам ДГ необхідно керуватися наступними критеріями: предметні знання студентів; прояв навиків виконання професійних дій, ступінь готовності студентів до реальної професійної діяльності; якість роботи студентів; наявність внутрішньогрупової єдності, психологічного контакту, організованість колективу групи. Аналіз ДГ здійснюється викладачами зі студентами в окремих групах на семінарських заняттях з курсу «Цивільний процес».

За результатами підведення підсумків ділової гри, заслухавши оцінку, яку дають студенти навчальному цивільному процесу, викладач пропонує оформити висловлені зауваження і заперечення в належній процесуальній формі.

Окремої уваги заслуговує висвітлення проблемних аспектів використання ділової гри. Науковці зокрема, виділяють проблеми підготовки і проведення ділової гри. До проблемних моментів підготовки ділової гри відносять: відбір учасників ділової гри; розподіл ролей між учасниками ділової гри; вимоги до соціально-психологічної підготовки керівника ділової гри.

Проблемні моменти також можуть виникати під час проведення ділової гри. Залежно від причин, що їх викликали, вони поділяються на: 1) проблеми, що об'єктивно виникають у міру суперечливого характеру розвитку групових взаємовідносин; 2) ускладнення, що спричиняються психологічно неграмотним втручанням (чи невтручанням) в перебіг ігрового процесу керівника ділової гри [1, с. 63].

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши основні положення щодо сутності та закономірностей процесу проведення ділових ігор можна констатувати, що для проведення ділової гри недостатньо лише формального визначення основних завдань і кола учасників ділової гри, необхідно крім того ще враховувати ряд факторів, що стосуються специфіки ігрового методу, особистих якостей учасників та керівника ділової гри. Узагальнення таких обставин сприятиме професійному становленню студента-юриста, тому їх необхідно враховувати для забезпечення позитивного навчального, виховного та розвивального впливу на учасників ділової гри, формуванню професійної компетенції фахівця.

Список літератури:

1. Гинзбург Я. Социально-психологическое сопровождение деловых игр // Игровое моделирование: методология и практика / Я. С. Гинзбург, Н. М. Коряк / АН СССР. Ин-т истории, филологии и философии; Отв. Ред. И. С. Ладенко. – Новороссийск: Наука, 1987. – С. 61-77.

2. Голдованская И. Б. Педагогические факторы формирования коммуникативных компетенций у студентов высших учебных заведений юридического профиля: Автореф. дис...канд. пед наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / И. Б. Голдованская – Псковский государственный педагогический университет им. С. М. Кирова. – Псков, 2007. – 27 с.
3. Мовчун А. Педагогічні основи використання ділової гри в підготовці юристів / А. І. Мовчун // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Збірник наукових праць. Випуск VIII. – Рівне, 2008. – С. 206-211.

Цимбалюк В.И., Борейчук А.В.
Национальный университет водного хозяйства и природопользования

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ «УЧЕБНЫЙ ГРАЖДАНСКИЙ ПРОЦЕСС» ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация
В статье исследованы особенности деловой игры «Учебный гражданский процесс». Охарактеоризовано особенности организации и проведении данной игры. Определены цели и задачи предлагаемой игры при изучении курса «Гражданский процесс». Раскрыта роль и значение деловой игры в формирования профессиональных качеств будущего юриста.
Ключевые слова: деловая игра, гражданский процесс, учебный процесс, профессиональная подготовка юристов, преподаватель, студент.

Tsymbaliuk V.I., Boreychuk A.V.
National University of Water and Nature

FEATURES OF THE BUSINESS GAME «TRAINING CIVIL PROCEEDINGS» DURING THE TRAINING OF FUTURE LAWYERS

Summary
This article explores the features of the business game «Training civil process» Oharakteoryzovano features of the organization and conduct of the game. The purposes and objectives of the proposed game while learning course «Civil Procedure». The role and importance of the business game in the formation of professional qualities of future lawyers.
Keywords: business game, civil process, training process, training of lawyers, teachers, students.

УДК 364:78(73)

РОЛЬ СУЧАСНИКІВ М.Е. РІЧМОНД У ФОРМУВАННІ ЇЇ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Чернуха Н.М., Ворначева Л.Ю.
Київський університет імені Бориса Грінченко

Вивчаючи генезис особистісного і професійного розвитку Мері Елен Річмонд нами було виділено дві основні групи вчених, які мали той чи інший вплив на формування її теорії соціальної роботи та методу «case work». До першої групи було віднесено друзів та союзників дослідниці (ті вчені і науковці, які підтримували та доповнювали її ідеї і теорію соціальної роботи); до другої групи було віднесено її опонентів (представники благодійної діяльності, які виступали з критикою тих чи інших ідей і форм діяльності дослідниці). У цій статті особливу увагу приділено науковцям-партнерам та науковцям-друзям М. Е. Річмонд.
Ключові слова: М. Е. Річмонд; формування особистості; професійне становлення; біографічні та соціокультурні фактори; філантропія; теорія соціальної роботи.

Постановка проблеми. З вступом України до нового тисячоліття перед державою постало багато викликів, і з кожним роком їх стає все більше. Певні проблеми державі і населенню вдається подолати, інші – ні, частина проблемних питань відходить за неактуальністю. Наукова сфера України перебуває в процесі постійної трансформації та перебудови, розширюється і доповнюється в першу чергу за рахунок зарубіжних досліджень і тільки потім – за рахунок доробків українських науковців. Соціальна робота, як наукова та практична сфера в Україні з днів незалежності, розвивалась швидкими темпами завдяки світовому досвіду, але деякі прогалини у вивченні певних теорій і авторів не дозволяють соціальному працівнику діяти ефективно. Таким чином, досліджуючи біографію Мері Елен Річмонд, фактичну засновницю теорії соціальної роботи, та її праці, ми надаємо шанс студентам, майбутнім фахівцям соціальної роботи, бути більш професійними. Важливо зазначити, що детальні

© Чернуха Н.М., Ворначева Л.Ю., 2015

знання про метод «case work» можуть стати у нагоді при роботі волонтерів у кризовій ситуації, в якій на цей момент перебуває українське суспільство.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням робіт М. Е. Ричмонд на міжнародному рівні займалися Елізабет Н. Агню (Elizabeth N. Agnew), М. Пейн (Malcolm Payne), Сандра Сзімоняк (Sandra Szymoniak), Мюріел В. Памфрі (Muriel W. Pamphrey), Донна Н. Франклін (Donna N. Franklin), Філіс Л. Хаббел (Phyllis L. Hubbel), А. С. Хорнбі (A.S. Hornby), Мері Ван Клік (Mary Van Kleeck), Грем Р. Тайлор (Graham R. Taylor), Лінда М. Вульф (Linda M. Woolf), Джеймс Дойч (James A. Deutch) та інші.

Опис різних аспектів біографії та теорії М. Е. Річмонд зустрічаємо в роботах вчених з країн СНД, таких як С. Я. Харченко, М. В. Фірсова, О. Г. Студьонова, Є. П. Агапов, Г. В. Корнюшин, М. С. Кратінова, Л. Ц. Ваховський, В. О. Кратінова, О. П. Песоцька, О. Л. Караман, В. А. Ханстантінова, В. П. Мошняга, В. В. Безлюдна, Т. В. Семигіна, Є. І. Холостова, Є. В. Кулебякин, М. В. Ромм, Т. О Ромм, Т. Г. Зеленова, В. Г. Константінова, С. О. Кубіцький, А. В. Федулова, І. А. Титаренко, Є. В. Кулебякін.

Метою статті є розкриття сутності впливу сучасників-друзів і сучасників-партнерів Мері Елен Річмонд на формування її світогляду і професійного розвитку. Виходячи з мети, були сформульовані наступні **завдання статті**: вивчення наукової літератури, в якій відображена теорія соціальної роботи та професійна діяльність Мері Елен Річмонд; дослідження впливу М. Е. Річмонд на її оточення; дослідження думки сучасників-друзів і сучасників-партнерів про М. Е. Річмонд, як про особистість так і про професіонала.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На формування ідей соціальної роботи Мері Е. Річмонд однозначно впливала критика та підтримка сучасниками дослідниці її ідей у сфері соціальної роботи. Для логіки нашого дослідження надзвичайно важливим виявилося виділення двох основних груп вчених. Перша група – союзників і друзів (до неї відносимо тих, хто підтримував, навчав і доповнював ідеї і теорію М. Е. Річмонд). Друга – група опонентів (до цієї групи відносимо представників благодійної сфери, які виступали з критикою чи проти тих або інших ідей і форм роботи). Зокрема, у нашій попередній статті **«Теория социальной работы Мэри Эллен Ричмонд в аспекте критических взглядов её современников-оппонентов»** було розкрито основні аспекти критичних поглядів її колег-опонентів, таким чином, в цій статті зазначено тільки прізвища: Джейн Адамс (Jane Addams), Джеффрі Бракетт (Jeffrey Brackett), Френсіс Пібоді (Francis Peabody), Мері Джаррет, Саймон Паттен (Simon Patten), Едвард Девайн (Edward Devine), Абрахам Флекснер (Abraham Flexner) [1, с. 30-33].

Стаття присвячена саме дослідникам, які були підтримкою, друзями та однодумцями для М. Е. Річмонд і яких ми відносимо до першої групи. До цієї групи нами було включено наступних осіб: працівник соціальної сфери Зільфа Сміт (Zilpha Smith); авторитет серед благодійників, друг М. Е. Річмонд та її наставник Джон Гленн (John Glenn); колеги: Елізабет і Аделаїда Аренс (Elizabeth and Adelaide Arens), Хелен Перріш (HelenParrish), Хелен Фосс (Helen Foss), Анна Джастіс (Anna Justice), Джулія Роджерс (Julia Rogers), Аліса Хіггінс (Alice Higgins), Констанс Бідл (Constance Biddle), Луїза Ейр (Louise Eyre), Рут Ман (Ruth Mann), Фред Холл (Fred Hall),.

У 1880 р. на засіданні Club De Valin, М. Е. Річмонд повідомила про переконання Ральфа Вальдо Емерсона стосовно того, що «немає історії – тільки біографії» і цієї думки вона дотримувалась протягом наступних років її життя і роботи, особливо вивчаючи нову літературу та теорію. [2, с. 196]. Частково можна стверджувати, що цей вираз і впевненість у цьому афоризмі стали умовою створення діагностичного методу. М. Річмонд зазначала, що вивчення біографії особистості є важливим і основним інструментом під час «лікування» та вивчення біографій, що дозволяє соціальним працівникам більш ретельно та об'єктивно описувати усе, що є важливим для «Опису історії хвороби» [2, с. 196-198].

За допомогою наведених у цій статті біографічних даних, що відображають зв'язок Мері Елен Річмонд із зазначеними нижче дослідниками, розкриваємо роль та рівень впливу останніх на професійний генезис дослідниці.

У наукових джерелах ми можемо знайти різні думки щодо професійної та особистісної сфери М. Е. Річмонд. Так, в роботі Елізабет Н. Агню «From Charity to Social Work: Mary E. Richmond and the Creation of an American Profession» згадки працівників про Мері Елен Річмонд різняться: частина працівників зазначали, що дослідниця була ефективним менеджером у досягненні мети організації, але на рівні взаємодії з колегами та добровольцями була вимогливою і важко налагоджувала комунікацію. Вона була прагматичною і не йшла на компроміси, що призвело до появи «ворогів» у професійних колах [2].

Елізабет і Аделаїда Аренс, члeнькині унітарної церкви в Балтиморі, які були відомі місцевій громаді завдяки своїм добрим справам і координації благочинних установ при церкві, познайомили Мері Елен Річмонд з церквою, традиціями та допомогою нужденним. Вони передавали власний досвід роботи з частиною церковної громади, практику піклування про тих, хто приходив до церкви. Працюючи у недільній школі (Sunday School) та опікуючись дитячим християнським об'єднанням (the Children's Christian Union), Мері Еллен Річмонд докладала багато зусиль і її було визнано, як талановиту людину, що може багато чого запропонувати і реалізувати. На думку священика Філліса Л. Хаббела (Phyllis L. Hubbell), саме в цій роботі при церкві дослідниця з'ясувала своє покликання [3, с. 4-6]. Дружбу і підтримку М. Е. Річмонд отримувала від Ади Аренс і після переходу на роботу в Суспільну Благодійну організацію (Charity Organization Society – COS) та інші благодійні структури.

Зільфа Сміт була другом і наставником для Мері Елен Річмонд багато років. Як колеги, вони переписувались, обмінювались думками стосовно тих чи інших аспектів соціальної роботи, вели дискусії про форми і методи в роботі з клієнтами. Від Зільфи Сміт М. Е. Річмонд дізналась про вербування і навчання дружніх відвідувачів [6. с. 31-32]. Так, Елізабет Н. Агню, розкриваючи період роботи М. Е. Річмонд у Фундації ім. Рассела Сейджа (Russell Sage Foundation) в Нью-Йорку, вказує, що М. Е. Річмонд від більш емпіричної бази перейшла до теоретичної (робота з документами, редакція журналів і книг, написання власних есе і доповідей), викладання в різних школах та зустрічі з громадськістю і представниками благодійних структур. Як доказ, дослідниця наводить приклади із записів Зільфи Сміт, в яких йдеться про те, що Мері Елен Річмонд активно читала наукову та художню літературу і навіть почала збирати наукову бібліотеку, до якої увійшли такі автори, як Сервантес, Теккерей, Діккенс,

Дж. Еліот, Стівенсон, Г. Джеймс, Конрад, Кітс, Браунінг, Уітмен, Мередіт, Хаусман, Йейтс, Шекспір, Б. Шоу, Ф. Брукс, Ф. Пібоді, У.Джеймс, Ройс, Уайтхед, Т. Гекслі, праці з унітарної філософії та інші. М. Е. Річмонд навчалась грати на фортепіано. Її улюбленими авторами-натхненниками були Бах, Бетховен, Брамс, Франк. [2, с. 153]. Це свідчить про постійний саморозвиток та самовдосконалення дослідниці.

Джон Гленн, член Ради керуючих і голова Виконавчого комітету Charity Organization Society, у якості наставника передав М. Е. Річмонд великий досвід керівництва благодійними організаціями; підтримував Мері Елен Річмонд, як дружнього відвідувача серед осіб, що потребували допомоги; підказував і рекомендував їй до вивчення літературу та досвід інших працівників і благодійних організацій. Спільним у світогляді дослідників було ставлення до ліні та безвідповідальності особистості перед родиною та суспільством в цілому, вони засуджували таку поведінку і рекомендували благодійникам бути вимогливими до таких клієнтів [2, с. 65-137].

Джоана Колкрод, член групи «Talkers» (літературна група, яка зустрічалась вдома у М. Е. Річмонд для обговорення літератури, наукових теорій та інших актуальних суспільних питань) зазначає, що керівництво М. Е. Річмонд групою дозволило учасникам подолати в комунікації бар'єри упереджень, розвивало їх і допомогло вийти з ізоляції. На думку Дж. Колкрод, М. Е. Річмонд могла бути зарозумілою, говорячи про речі, в які вона вірила, проте була скромною і стриманою, говорячи про власні досягнення. Також вона вміла надихати співрозмовника і допомагала подолати страх та збентеження під час виступу [5, с. 45-55].

Хелен Фосс, колишній селищний працівник, долучилась до роботи COS у Філадельфії, спочатку була волонтером, а потім помічником М. Е. Річмонд. З часом, Хелен Фосс та Мері Елен разом стали співкерівницями Комітету жінок бюро місцевої партії (Women's Committee for the City Party), як першої жіночої політичної організації у Філадельфії [2, с. 112]. Під час спільної діяльності дослідницям вдалося потоваришувати. Вони співпрацювали в сфері розвитку структури SOC Філадельфії, залученні волонтерів та навчанню волонтерів. Після звільнення М. Е. Річмонд, між дослідницями збереглися дуже теплі стосунки.

Хелен Перріш була однією з тих, хто лобіював запрошення М. Е. Річмонд на роботу в COS у Філадельфії [2].

У літні канікули М. Е. Річмонд разом з подругами намагалася відпочити і набратися сил. У періодах між роботою або під час вимушених відпусток зі стану здоров'я, Мері Елен Річмонд виїжджала до котеджу у Франкліні (Нью-Гемпшир).

Відмова від адміністративної роботи дала дослідниці можливість поліпшити здоров'я, особливо після перенесених операцій у 1909 р. «Дружнім (добрим) сусідом», що піклувався про М. Е. Річмонд була Луїза Ейр (Louise Eyre).

Етель Руперт, прийшовши працювати до Філадельфської COS після М. Е. Річмонд, відмітила ефективність роботи останньої: збільшення кількості волонтерів, збільшення кількості фінансових надходжень і корисність їх використання, звітність, розробку навчальних курсів та ін. [2, с. 126].

У своїй роботі Елізабет Н. Агню зазначає, що дружба і листування М. Е. Річмонд свідчить про її широке коло знайомств. Так, Мері Елен листувалась із Джулією Роджерс, із Англії, вони обмінювались літературою з філантропічної діяльності [2]. На нашу думку такі дані вказують на високий рівень саморозвитку Мері Елен Річмонд як професіонала, і як особистості, яка вміє систематизувати матеріал, аналізувати і використовувати ці знання. В сучасній освітній парадигмі це був би ідеальний приклад реалізації компетентністного підходу до системи саморозвитку фахівця.

Громадську та професійну діяльність Мері Елен Річмонд також реалізовувала у Райкомі Гремерсі (Gramercy district committee) (перекл. наш) як волонтер, а потім і як секретар. М. Е. Річмонд, працюючи із Констанс Бідл, знаходить її підтримку і розуміння. Вона виступає у ролі помічника М. Річмонд і співавтора з нею у роботі над судовими справами і сфері сімейного права.

Розглядаючи біографічні факти, науковці засвідчують інтенсивність роботи Мері Елен Річмонд в Нью-Йоркському благодійному центральному комітеті по роботі у районі (New York COS central committee on district work) (перекл. наш), у структурі з організації і контролю навчальної школи для соціальних працівників в Нью-Йорку до 1922 року, у неофіційній літературній групі «Talkers» в Нью-Йорку.

Одним з друзів-партнерів для М. Е. Річмонд був Гордон Гамільтон, він охарактеризував дослідницю як «інтелектуально міцну» особистість і «не завжди легкою у спілкуванні» [2, с. 197].

Оцінити роль Мері Елен Річмонд в розвитку американського суспільства та у формуванні професії соціального працівника сповна важко. Зазначимо тільки те, що Френсіс Перкінс (перша жінка в кабінеті міністрів США і міністр праці США 1933-1945 рр., учениця дослідниці) писала теплі слова похвали й любові до Мері Елен Річмонд за її наставництво і роботу [4]. Ф. Перкінс зазначала, що її «чудова робота проклала шлях в американському житті і в соціальній роботі та сформувала певні основи у політичній концепції обов'язок у суспільства перед особистістю і групою нужденних» [2, с. 195-198]. У листах до Мері Елен Річмонд і після її смерті на вечорі пам'яті, Френсіс Перкінс виступала з промовою про важливість досягнень, про її вклад у розвиток суспільства, про піклування над родинами, дітьми, про можливості створення для студентів і фахівців благодійної сфери, дякувала за дружбу і керівництво.

Мері Елен Річмонд померла 12 вересня в компанії Луїзи Ейр, Рут Манн, Гордона Гамільтона і її лікаря [2, с. 198]. Прощання відбулися в All Souls унітарної церкви в Нью-Йорку. Її поховали у Балтиморі. У газеті New York Times Джон М. Гленн описав М. Річмонд як «безстрашного піонера», чия смерть принесла «втрату для всієї галузі соціальної роботи та соціальних реформ» [2, с. 199].

У січні 1929 року в честь дослідниці збираються її колеги з Russell Sage Foundation, офіційні коментарі в її пам'ять виголошують Френсіс Еркінс, Джоанна Колкрод і Роберт Єркс, звучить музика Моцарта, Баха у виконанні тріо скрипалів [2, с. 199-200]. На нашу думку, такий захід розкриває важливість роботи, зробленої Мері Елен Річмонд та визнання суспільством її заслуг в благодійній сфері.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, зробимо наступні висновки. По-перше, як зазначалось в меті статті і після аналізу наукової літератури, можемо впевнено сказати, що наступні науковці: Зильфа Сміт, Джон Гленн, Хелен Перріш, Хелен Фосс, Анна Джастіс, Етель Руперт, Юлія Роджерс, Аліса Хіггінс, Констанс Бідл, Ада Аренс, Луїза Ейр, Рут Ман, Фред Холл в процесі спільної діяльності та спілкуванні з дослідницею вплинули на формування ідей соціальної роботи Мері Елен Річмонд. По друге, розглянувши відгуки науковців про роботу

й досягнення М. Е. Річмонд, розуміємо, наскільки важливою і корисною для американського суспільства була благодійна й професійна діяльність цієї жінки. І детально вивчаючи її досвід ми можемо розкрити нові можливості для соціальних працівників і представників благодійної сфери в Україні.

Список літератури:

1. Ворначева Л. Ю. Теория социальной работы Мэри Эллен Ричмонд в аспекте критических взглядов её современников-оппонентов // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования. – Кисловодск: АНО «УЦ «МАГИСТР», 2014, № 4(15) – 169 с.
2. Agnew Elizabeth N. From Charity to Social Work: Mary E. Richmond and the Creationof an American Profession. – USA: University of Illinois, 2004. – 288 p.
3. A friend in need: Mary Ellen Richmond. A Sermon by the Rev. Phyllis L. Hubbell. – The First Unitarian Church of Baltimore (Universalist and Unitarian). – March 25, 2007. – 1-13 p.
4. Frances Perkins / Official Social Security Website – [Електроний ресурс] – Режим доступу: http://www.ssa.gov/history/fperkins.html
5. James A. Deutch. Mery E. Richmond: a Compassionate Scholar Was in Our Midst // Journal of Independent Social Work. – by the Haworth Press, Vol. 2(1). Fall 1987. – P. 45-55.
6. The long view / papers and addresses by M. E. Richmond. Sel. and ed. with biog. notes by J. C. Colcord…and R. Z. S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 1 v., 361 p.

Чернуха Н.Н., Ворначева Л.Ю.
Киевский университет имени Бориса Гринченко

РОЛЬ СОВРЕМЕННИКОВ М.Э. РИЧМОНД В ФОРМИРОВАНИИ ЕЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация
Изучая генезис личностного и профессионального развития Мэри Эллен Ричмонд нами было выделено две основные группы ученых, которые имели то или иное влияние на формирование ее теории социальной работы и метода «case work». К первой группе были отнесены друзья и союзники исследовательницы (те ученые, которые поддерживали и дополняли ее идеи и теорию социальной работы); ко второй группе были отнесены ее оппоненты (представители благотворительности, которые выступали с критикой тех или иных идей и форм деятельности исследовательницы). В данной статье особое внимание уделено научным партнерам и ученым-друзьям М. Э. Ричмонд.
Ключевые слова: М. Э. Ричмонд; формирование личности; профессиональное развитие; биографические и социокультурные факторы; благотворительность; теория социальной работы.

Chernukha N.M., Vornacheva L.Yu.
Borys Grinchenko Kyiv University

THE ROLE OF MARY E. RICHMOND'S CONTEMPORARIES IN FORMATION OF HER SOCIAL WORK THEORY

Summary
While studying genesis of individual and professional becoming of Mary E. Richmond we distinguish two principal groups of scientists who influenced the formation of her social work theory and case work method. The first group includes the scientist's friends and allies (those researchers that supported and supplemented her ideas and her theory of social work); the second group consists of her opponents (representatives of philanthropy who criticized the researcher's ideas and ways of her performance). In the article the main focus is placed on the scientists-partners and scientists-friends of Mary E. Richmond.
Keywords: Mary E. Richmond, character formation, professional becoming, philanthropy, biographic and socio-cultural factors, theory of social work.

УДК 81'23

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДВОМОВНОСТІ

Чернякова О.І.
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

В цій статті висвітлена лінгвістична класифікація двомовності. Показана характеристика двомовності, а також психологія змішування двох мовних систем. Також розглянута класифікація білінгвізму у дітей старшого дошкільного віку. Розкриті різні типи двомовності. Висвітлена проблема засвоєння іноземного мовлення дітьми старшого дошкільного віку та інших вікових груп. Показано в якому віці дитина починає засвоювати мову. Розкритий вплив рідної мови на вивчення іноземної.
Ключові слова: білінгвізм, психологія, мовлення, мовні системи.

Постановка проблеми. Під час навчання дітей дошкільного віку некорінної національності української мови використовується синтезований (за словами Є. М. Верещагіна) тип двомовності, коли природні та штучні умови навчання поєднуються.

Лінгвістична класифікація білінгвізму характеризується правильністю чи неправильністю мовлення білінгва. Розрізняють координативну (сурядну) та субординативну (підрядну) двомовність.

Координативну двомовність відрізняє абсолютна правильність мовлення обома мовами, тобто мовлення білінгвів не відрізняється нічим від мовлення монолінгвів.

Якщо ж мовці змішують дві. мови, вживають слова-кальки, припускаються помилок, таку двомовність називають субординативною.

Відомий лінгвіст Л. В. Щерба незалежне існування двох мов у мовному спілкуванні білінгвів [2, с. 34] називає «чистою двомовністю». На його думку, цей тип білінгвізму формується в ранньому віці. А. Є. Супрун стосовно даного типу білінгвізму [2, с. 76] вживає поняття «автономна двомовність».

Актуальність дослідження. Змішана або суміщена двомовність спостерігається тоді, коли для мовлення білінгвів характерні помилки взаємопроникнення елементів однієї мовної системи в іншу. Такий тип двомовності найчастіше спостерігається в умовах функціонування близькоспоріднених мов, до яких належать українська та російська мови.

І. М. Верещагіна [4, с. 24] класифікує типи двомовності за психологічним, соціологічним та лінгвістичним критеріями.

За психологічним критерієм автор виділяє: рецептивний білінгвізм, який дає змогу білінгву сприймати на слух та розуміти мовлення другою мовою; репродуктивний, коли білінгв не тільки розуміє, а й. відтворює вголос почуте чи прочитане. Ці типи двомовності характерні для людей, які самостійно вивчають другу мову для одержання інформації. Такі типи білінгвізму не використовуються в активній практиці мовного спілкування. Тільки продуктивний білінгвізм дає можливість біглоту розмовляти другою мовою, самостійно будувати висловлювання, що дозволяють говорячим розуміти один одного. За соціологічним критерієм двомовність може бути індивідуальною, груповою, колективною, масовою (сім я, мешканці будинку, школа, дитячий садок, місто, область, країна). Вона поділяється також на природну та штучну.

Природна двомовність характеризується стихійністю її засвоєння, коли дитина постійно перебуває у двомовному середовищі. Стимулом до засвоєння виступає потреба у спілкуванні. Таке засвоєння без педагогічного втручання супроводжується мовними помилками, змішаними фразами.

Штучний білінгвізм створюється організованим, цілеспрямованим навчанням дітей (чи учнів) другої мови в дошкільному закладі (чи школі) на спеціальних заняттях з використанням відповідних методів навчання.

Безпосереднім білінгвізмом називають такий тип двомовності, коли людина однаково мислить однією та другою мовами. Така двомовність також формується в ранньому віці.

Опосередкована двомовність характеризується тим що мовець мислить рідною мовою, перекладає думки на другу мову, а потім уже говорить. У таких білінгвів спостерігається уповільнений темп мовлення, в мовленні багато помилок, запозичень з рідної мови.

Як бачимо, двомовність неминуче супроводжується мовними огріхами, помилками, для неї характерне явище інтерференції (взаємопроникнення, змішування).

Мовна інтерференція – це неусвідомлене, безконтрольне використання в мовленні однією мовою елементів другої мови. Психологи називають інтерференцію навичок ще негативним перенесенням. Розрізняють пряму та непряму інтерференцію.

Пряма інтерференція – це неусвідомлене, спонтанне, безпосереднє перенесення елементів однієї мови в мовлення другою мовою. Вона носить в основному зовнішній міжмовний характер. В українському мовленні це – вживання редукції голосних (в [а/да), м'якого звука [ч] (ч'овен), оглушення приголосних у кінці слів (dyfnj) та ін. Чим ближчі мовні системи, тим більша питома вага прямої інтерференції.

Непряма, або внутрішня, інтерференція зумовлена нетиповими принциповими відмінностями мовних явищ, системними розходженнями. Вплив непрямої інтерференції спостерігається переважно в мовленні грузинських, вірменських дітей, які вчаться розмовляти російською чи українською мовами.

На території нашої держави в мовленні як дорослого, так і дитячого населення спостерігається негативне перенесення елементів однієї мовної системи в іншу. Він виступає в лексичній, фонетичній та граматичній інтерференціях у мовленні українською мовою.

Для лексичної інтерференції характерне невмотивоване запозичення слів з російської мови та вживання їх в українському мовленні (візьми зонтик; дайте мені, будь ласка, цей карандаш). Найчастіше зустрічаються в мовленні такі російські слова, як рубель (замість карбованець), чулки, носки, туфлі, спинки, частка да (замість панчохи, шкарпетки, черевики, сірники, так та ін.). Це, по суті, фонетично українізовані російські слова, які засмічують українське мовлення.

Досить поширеною є і міжмовна омонімія (слова, які мають спільний звуковий комплекс, але різні за значенням). Можна почути від педагогів такі слова, як закалятися (замість загартовуватися), слідуючий

© Чернякова О.І., 2015

(замість насипним) повістка денна (замість порядок денний), Усі ці слова є і в українській мові, проте вони мають зовсім інше значення: закалятися – забруднитися, слідуючий – той. що рухається в певному напрямку, повістка – письмове повідомлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лексична інтерференція виступає і в мовних кальках, дослівному перекладі окремих російських словосполучень:

А.Табуре-Келлер описує мовні стадії, які спостерігалися у ході оволодіння дитини двома мовами [2, с. 69].

Від одного року одинадцяти місяців до двох років – стадія автономного мовлення (дитяче мовлення), яке не залежить ні від французької, ні від діалектної мови.

Від двох років до двох років і двох місяців – стадія «дуплетів» з перевагою французької мови та змішаних слів.

Від двох років двох місяців до трьох років – стійка стадія змішаного мовлення.

Після трьох років з'являється незалежність двох мовних систем, вільне володіння як французькою мовою, так і її діалектним варіантом.

На початку XX ст. було видано монографію Ж. Ронже «Розвиток мовлення двомовної дитини» (1913), в якій автор з докладним науковим психологічним та лінгвістичним аналізом описує розвиток мовлення власного сина Луї Ронже від народження до чотирьох з половиною років. Дитина виховувалася в сім'ї. батьки спілкувалися з дитиною, дотримуючись принципу «одна особа – одна мова». З перших днів після народження до 4,5 років батько розмовляв з дитиною тільки французькою мовою, мати – німецькою.

За даними Ж. Ронже [3, с. 177], дитина до 4,5 років засіла паралельно на однаковому рівні обидві мови. Вже в 2,5-3 роки, за даними автора, у дитини спостерігалася незалежність двох мовних систем, вільне спілкування як крім того, в присутності обох батьків хлопчик у два роки виконував роль перекладача. Розмовляючи з батьком французькою мовою, він перекладав матері зміст розмови німецькою. В мовленні дитини, за словами Ж. Ронже, після 4,5 років не спостерігалося кальок та міжмовних змішувань, лексичних чи фонетичних спотворень.

Робота Ж. Ронже була позитивно оцінена в пресі психологом Л.С. Виготським [2, с. 445]. Він звернув увагу на своєрідність мовної ситуації в умовах сімейного виховання дитини та потенційні можливості раннього навчання дітей другої мови.

В. Леопольд у книзі описує [4, с. 45] навчання своїх дітей (дівчаток) англійської та німецької мов від народження до 14 років в умовах сім'ї за аналогічним принципом «одна особа – одна мова». За його даними, змішування мов («гібридна стадія») спостерігалася у дітей лише до двох років. Після цього періоду формувалася незалежність двох мов, діти вільно спілкувалися і легко переходили з однієї мови на іншу. Крім того вони мали високу успішність у школі.

Виклад основного матеріалу. У роботах зарубіжних вчених висловлюється думка про раннє усвідомлення двомовною дитиною того, що кожна думка може бути виголошена різними мовами. Початки усвідомлення двох мов дитиною вони відносять до кінця другого – початку третього року життя, коли, по суті, зникають змішані фрази і з'являється вільне володіння двома мовами.

Аналогічне дослідження було проведено в 60-х рр. нашого століття в Грузії Н.В. Імедадзе [3, с. 56]. Об'єктом дослідження була її власна донька, яка теж виховувалася у сімейній мовній ситуації «одна особа – одна мова». Батьки (мати та батько) розмовляли з дитиною від народження лише грузинською, а няня та бабуся – російською мовою.

Мовлення дітей не розвивається саме по собі, воно нерозривно пов'язане із розвитком всієї її особистості.

До шести років мовлення дитини на рідній мові практично сформоване. Вона говорить короткими правильно побудованими реченнями. Але володіти рідною мовою, це не тільки знати слова й вміти правильно будувати речення. Дитина повинна навчатися розповідати, тобто оволодіти зв'язним мовленням, яке є не просто послідовністю слів й речень, а послідовністю зв'язаних думок, що виражені слушно підібраними словосполученнями правильно побудованих речень.

Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників проходить як у процесі навчання, так і в процесі спілкування з дітьми та дорослими, в процесі праці в дитячих садках, школах та вдома. Зв'язне мовлення дітей виступає у двох формах – діалогічний та монологічний. Діалогічне мовлення найбільш проста, ситуативна, та емоційна форма усної мови.

Засвоєння мов почалося у дитини з одинадцяти місяців. При цьому словниковий запас кожної з мов не відрізнявся від словникового запасу одномовної дитини. Протягом другого і третього років життя спостерігалася стадія змішаного мовлення,яка зникала до трьох років. Після трьох років дитина вільно спілкувалася як грузинською, так і російською мовами без помилок і акценту. На думку Н.В. Імедадзе, усвідомлення дитиною двох мов та міжмовне чуття з'являється у дитини в кінці третього року життя. Вона висловлює сумнів щодо усвідомлення мов дитиною у більш ранньому віці.

Л.Г. Калініна [1, с. 80] провела спостереження за 23 двомовними дітьми (російська та угорська мови) та 15 одномовними в умовах закарпатських дитячих ясел. У 11 дітей обидві мови вводилися з моменту народження в сім'ї («одна особа – одна мова»), у 12 дітей з рідною угорською мовою російська мова, як друга, вводилася з 1,5-2 років у дитячих яслах (російська мова спілкування та навчання). Автор відмічає, що після трьох років як двомовні, так і одномовні діти вільно спілкувались обома мовами, без будь-яких змішаних фраз. При цьому не спостерігалося будь-яких порушень закономірностей мовного та розумового розвитку дітей.

Представники другої течії, найпоширенішою, вважають, що навчання дітей другої мови слід починати після трьох років, у дошкільному віці. Так, ще Д.І. Писарєв спостерігаючи [2, с. 69] за дітьми в дворянських сім'ях, писав: «Маленькі діти від 3 до 10 років з дивовижною швидкістю запам'ятовують слова й мовні звороти... У цьому віці вони можуть за півроку навчитися розмовляти іноземною мовою. Тому саме, в цьому віці їх і слід навчати мовам». Психофізіологи з наукової точки зору пояснюють необхідність навчання дітей другої мови саме в дошкільному віці. Так, В. Пенфільд твердить [4, с. 71], що пластичність кори головного мозку (стосовно засвоєння мови) в підлітковому віці зникає, тому необхідно починати навчання другої мови як можна раніше. Вчений вважає, що змалку дитина надзвичайно легко оволодіває мовою природним шляхом як засобом пізнання навколишнього світу. Здатність засвоювати природним шляхом другу мову зберігається до 10 років, тому надзвичайно важливо, за його словами, поки не зникла пластичність кори головного мозку. В. Пенфільд пропонує починати навчання дітей другої мови з молодшої групи дитячого садка, тобто в 3 роки.

Е. Пулгрем також вважає [3, с. 98], що найсприятливіший у фізіологічному відношенні час для навчання другої мови – дошкільне дитинство. Саме в цей час інтенсивно функціонує природжений механізм засвоєння мови. На думку вченого,навчання дітей другої мови слід починати в 3-4 роки.

Представники третьої течії обстоюють більш пізнє навчання другої мови. Початок її іде ще від часів Я.А. Коменського, який радив починати навчання третьої, латинської мови з 6-7 років. Послідовник Я.А. Коменського, педагог і вчений К.Д. Ушинський писав: «Вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися занадто рано і ніяк не раніше того, як стане помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини. Встановити будь-який загальний термін у цьому відношенні неможливо. З однією дитиною можна починати вивчення іноземної мови в 7-8 років (ніколи раніше), з іншою – в 10-12; з дітьми зі слабкою сприйнятливістю краще не починати ніколи». Аналогічної точки зору дотримувався і М.І. Пирогов, який вважав, що знання іноземної мови потрібне лише людям відповідних професій (дипломатам, драгоманам та ін.), яких і потрібно навчати іноземної мови з пелюшок.

Дещо іншої точки зору дотримувалася Є.І. Тихеєва. Підтримуючи, в основному, думки К.Д. Ушинського та М.І. Пирогова, вона обережно пропонує можливість навчання іноземної мови значно раніше. На її думку, якщо з дитиною займатись одну-дві години в день, це не зашкодить її загальному розвитку та розвитку її рідної мови.

Існує й зовсім нігілістичний підхід до вивчення другої мови в ранньому та дошкільному віці. Деякі зарубіжні вчені (І. Енштейн, С. Ньювенгіус та ін.) вважають, що дитяча двомовність шкідлива для дитини, що вона начебто негативно впливає на розвиток мислення, засмічує його, створює перепони на шляху засвоєння рідної мови. Вони розглядають дитячу двомовність як «соціальне лихо» й категорично заперечують навчання дітей другої мови в ранньому та дошкільному віці.

Висновки. Отже, можна зробити такі висновки, що на сучасному етапі від деяких педагогів – авторів альтернативних концепцій народної освіти в Україні, які пропонують вводити навчання другої мови лише з п'ятого класу школи. Слід зауважити, що такий нігілістичний підхід до навчання дітей другої мови в ранньому та дошкільному віці не підкріплено експериментальними даними, він базується лише на власних міркуваннях та окремих випадкових спостереженнях, без наукового аналізу причин цього негативного явища.

Перспективм подальших розвідок. Не можна не погодитися з думкою Л.С. Виготського [3, с. 67], який писав: «Не можна запитувати, сприятливим чи гальмівним фактором є двомовність завжди, скрізь, за будь-яких обставин, без урахування тих конкретних умов, в яких протікає дитяча двомовність, та закономірностей розвитку дитини в кожному віковому періоді». Справедливо зазначають учені (Л.С. Виготський, Л.В. Щерба, В. Гене, В. Штерн та ін.), що дві мови, якими оволодіває дитина, де наштовхуються механічно одна на одну, не підкоряються простим законам взаємного гальмування. Визначаючи час початку навчання дітей другої мови, слід обов'язково враховувати взаємодію мов (далекі чи близькі), їх соціальний статус та функціонування в даному суспільстві (чи на території), загальний розвиток дітей (нормальний чи з відхиленнями), характер педагогічного впливу на мовний розвиток дітей (методика навчання), мовну ситуацію в сім'ї, наявність чи відсутність стихійної двомовності.

У зв'язку з наданням українській мові статусу державної виникає необхідність навчання дітей некорінних національностей, які проживають на території України, української мови вже в дошкільних закладах. Експериментальні дослідження, проведені останніми роками в російськомовних закладах України свідчать про необхідність залучення дітей з трьох років до української мови (рецептивний тип навчання), а з 4 років – введення продуктивного типу навчання розмовної української мови. Організоване педагогічне втручання в період сенситивного мовного розвитку двомовних дітей не тільки сприяє запобіганню помилок, а й дозволяє дітям ще до школи оволодіти розмовною формою української мови, усвідомити схоже й відмінне в двох близькоспоріднених мовах, які функціонують на території України. Справа лише за методикою навчання, адекватною умовам виховання дітей. Так, в умовах сім'ї, де батьки вільно володіють російською та українською мовами, доцільно спілкуватися з дитиною з перших днів її життя, дотримуючись принципу «одна особа – одна мова». Такого самого принципу можна дотримуватись і в дошкільному закладі, якщо один із вихователів групи бездоганно володіє українською мовою, другий – російською. В такому разі ці педагоги повинні працювати в ясельній групі (другий рік життя) і продовжувати заняття з дітьми цієї групи до випуску з дошкільного закладу. За таких умов без особливих педагогічних зусиль діти вільно оволодіють обома мовами. В інших випадках неминуча варіативність методик навчання з урахуванням регіону, мовного спілкування в сім'ї, у групі, віку дітей, рівня володіння мовами педагогічним персоналом дошкільного закладу.

Список літератури:

1. Колодич О.Б. Сучасні підходи до вивчення мовленєвої діяльності / О.Б. Колодич // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 40-50.
2. Психологія мовлення і психолінвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Харченко Н.В., Лапшина І.М., За ред. Л.О. Калмикової. – К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. – 158 с.
3. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 200 с.
4. Рогова Г.В. Методика навчання англійської мови на початковому етапі в середній школі / Рогова Г.В., Верещагіна І.М. – М.: Просвещение, 1988.

Чернякова Е.И.
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация
В этой статье показана лингвистическая классификация билингвизма. Показана характеристика двуязычия а также психология смешания двух речевых систем. Также рассмотрена классификация билингвизма у детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты различные типы двуязычия. Освещена проблема усвоения иностранного вещания детьми старшего дошкольного возраста и других возрастных групп. Показано в каком возрасте ребенок начинает усваивать язык. Раскрыто влияние родного языка на изучение иностранного.
Ключевые слова: билингвизм, психология, речь, речевые системы.

Chernyakova O.I.
Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University

LANGUAGE DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOL CHILDREN IN CONDITION OF BILINGUISM

Summary
In this article is showing a linguistics classification bilinguism. Is showing a characteristic bilinguistic, and a psychology of the mixing two speech system. Also consider the classification of bilingualism in preschool children. Disclosed are various types of bilingualism. The problem broadcasting children preschool age and other age groups. Showing the age at which a child begins to absorb the language. Reveals the influence of the native language to study a foreign language.
Keywords: bilinguism, speech, speech system.

УДК 378.14:004

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА ЕЛЕКТРОННИМИ НАВЧАЛЬНИМИ КУРСАМИ У ВНЗ УКРАЇНИ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРТИФІКОВАНОГО ЕНК «КРАЇНОЗНАВСТВО: НІМЕЦЬКА МОВА»)

Шапочкіна О.В.
Гуманітарний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті досліджуються специфічні особливості дистанційної освіти за електронними навчальними курсами у вищих навчальних закладах України (на матеріалах сертифікованого ЕНК «Країнознавство: німецька мова»). Автором встановлено, що дистанційна університетська освіта України реалізується шляхом залучення студентів до навчання за електронними навчальними курсами з різних нормативних або додаткових дисциплін у межах формальної освіти. У межах дослідження виявлено проблеми формального підходу викладачів до створення електронних навчальних курсів, і, як наслідок, заниженої мотивації студенів стосовно дистанційного навчання. У статті окреслено структурні елементи авторського електронного курсу «Країнознавство: німецька мова» та обґрунтовано взаємозв'язок між змістовим наповненням презентованого електронного навчального курсу і стійкою мотивацією студентів до здійснення дистанційної університетської освіти. Зокрема виявлено, що для системного впровадження дистанційного навчання та ефективного його функціонування в університетах України необхідно запроваджувати низку заходів: з боку професорсько-викладацького складу – постійно діючі семінари з формування ІКТ-компетенцій викладачів, бар-кемпи з удосконалення і поглиблення навичок інтеграції інформаційних та педагогічних технологій у діяльності викладача, тренінги зі створення ЕНК, конкурси на кращі складові ЕНК, індивідуальне консультування викладачів; з боку студентів – систематичне удосконалення інформаційних компетентностей студентів у межах формальної університетської освіти та самоосвіти, залучення студентів до створення елементів ЕНК у тандемі із викладачами університету, анкетування студентів щодо якості ЕНК.
Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційна університетська освіта, електронний навчальний курс, мотивація, компетентність, формальна університетська освіта, структурний елемент електронного навчального курсу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дистанційна освіта є актуальною навчальною альтернативою сьогодення. Рівноправно існуючи паралельно із формальною освітою, дистанційна освіта відкриває безмежні шляхи освіти і навчання студентів та розширює професійні компетенції викладачів ВНЗ України. Дистанційна освіта може охоплювати весь спектр навчальних дисциплін, характеризуватися розмаїттям форм навчання, різноплановими методами та підходами, ефективно реалізовувати наукові й освітні цілі та завдання. Здебільшого дистанційна університетська освіта України реалізується шляхом залучення студентів до навчання за електронними навчальними курсами з різних норма-

© Шапочкіна О.В., 2015

тивних або додаткових дисциплін у межах формальної освіти.

Електронний навчальний курс (далі ЕНК) – це курс, який поєднує властивості навчальних курсів для очної форми навчання з можливостями, що їх забезпечує використання засобів комп'ютерних і мережних технологій. Як результат, електронні курси дозволяють скоротити обсяг часу аудиторних занять, або ж дозволяють використати його ефективніше [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор. Проблемами розвитку дистанційної освіти та впровадженню електронних навчальних курсів в освітній процес університетів України займалися такі автори: С.В. Василенко (підготовка викладачів до створення електронних курсів), І.О. Зайцева (дидактичні можливості дистанційної освіти), І.С. Лапшина (технологічні етапи створення електронних курсів), В.В. Любченко (проектування електронного навчального курсу), Т.П. Макаровська (переваги та недоліки дистанційної освіти), С.М. Мигович (сучасний стан дистанційного навчання в Україні), Н.В. Морзе (критерії якості електронних навчальних курсів) та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Аналіз останніх публікацій змушує переконатися в тому, що вже достатньо тривалий час в університетах України професорсько-викладацький склад створює електронні навчальні курси з різних дисциплін, які втілюють основні ідеї дистанційної університетської освіти. Однак на цьому шляху існує ціла низка проблем, а саме: переважно бідна нормативна база, яка розкриває окремі аспекти впровадження ЕНК у освітній процес університетів України, неузгоджені між собою форми підготовки викладачів щодо створення ЕНК, недостатній рівень інформаційної компетенції викладачів ВНЗ України, брак часу у викладача для розробки ЕНК, полеміка про авторські права на електронний навчальний курс, відкрите питання щодо структури та наповнення ЕНК, якість сертифікованих ЕНК, занижена навчальна мотивація студентів (з різних об'єктивних та необ'єктивних причин), небажання студентів поєднувати формальну освіту із навчанням за електронними навчальними курсами, недостатньо опрацьований механізм залучення студентів до навчання за ЕНК тощо. Зазначену низку проблем можна було б і продовжити, проте нас зацікавило питання щодо структурного наповнення ЕНК та дослідження мотивації студентів до навчання за ЕНК. На нашу думку ці проблеми взаємозалежні, оскільки виключно від структурного наповнення ЕНК залежить той чи інший ступінь мотивації студентів до навчання за електронними курсами.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Саме тому завдання статті полягає у виявленні взаємозв'язку та взаємозалежності між структурними компонентами електронних навчальних курсів (на матеріалах сертифікованого ЕНК «Країнознавство: німецька мова») та стійкою мотивацією студентів до навчання за курсами такого типу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вимоги до структурних компонентів ЕНК з будь-якої навчальної дисципліни, яка викладається у ВНЗ України прописані у Положеннях про електронний навчальний курс [8;9], що є в наявності у кожному університеті України, який втілює ідеї дистанційної освіти. Проте виникає дещо формальне ставлення викладачів до створення ЕНК, тому спостерігається наявність сухих, нецікавих, або навіть непрацюючих курсів. І, як наслідок, такі ЕНК є лише баластом у навчанні й не користуються популярністю серед студентів [1].

Для того щоб подолати вищезазначену проблему необхідно докорінно змінити ставлення викладачів до своїх предметів, організувати навчальний матеріал у абсолютно новій формі, переорієнтувати педагогічну діяльність з передачі базових знань на формування у студентів навичок XXI століття; персонально розвивати науково-педагогічних працівників, формувати у них прагнення до самовдосконалення, залучати студентів до відкритого обговорення змістового наповнення ЕНК університету [1].

Працюючи над створенням власного ЕНК «Країнознавство: німецька мова» для студентів-філологів другого курсу денної форми навчання Гуманітарного інституту КУ імені Бориса Грінченка ми спробували досягти гармонії між змістовим наповненням ЕНК та рівнем зацікавленості студентів у навчанні за цим електронним курсом. Мета створеного нами електронного курсу полягала у всебічному ознайомленні студентів із характерними особливостями матеріального, духовного, інтелектуального та мистецького життя Німеччини; збагаченні й поглибленні знань про минуле і сучасне становище країни, фізичну та економічну географію Німеччини, її природні багатства, державний та адміністративний устрій, культурну спадщину, суспільно-політичні організації; формуванні соціокультурної компетенції студентів, яка базується на блоці таких компетентностей, що обумовлюють розуміння лінгвокраїнознавчих реалій; здійсненні інтегрованого дистанційного навчання мови та культури Німеччини шляхом діалогу рідної та іноземної культур.

На кінець проходження електронного курсу студенти повинні знати базову інформацію про країну, німецькі федеральні країни, історію Німеччини, її політичну систему, структуру суспільства Німеччини, стилі житла у Німеччині та можливості роботи; опанувати інформацію про спортивні досягнення країни, її релігію, діалектне розмаїття, дуальну систему освіти, досягнення у науковій сфері та у сфері економіки та зовнішньої політики; про екологічний стан у країні, туристичні можливості країни, її культурне надбання: свята, традиції, кухня, архітектура, музика, мистецтво, література, кіно та вміти повідомляти або вести бесіду про минуле і сучасне становище країни, фізичну та економічну географію Німеччини, її природні багатства, державний та адміністративний устрій, культурну спадщину, суспільно-політичні організації країни тощо; продуктивно опрацьовувати інтернет-джерела із зазначеної тематики; здійснювати аналіз та синтез навчального матеріалу; здійснювати пошукову та творчу роботу, а саме: створювати презентації, відеоролики, фотоколажі за обраною краєзнавчою тематикою під час виконання індивідуальних та самостійних завдань.

ЕНК «Країнознавство: німецька мова» складається із багатьох взаємопов'язаних елементів: нормативних документів, електронних матеріалів до модулів та різних форм контролю. Пакет нормативних документів до курсу містить авторську робочу навчальну програму, тематичний план, потижневе тематичне планування, критерії оцінювання, друковані та Інтернет-джерела, глосарій курсу, новини курсу. Путівник з курсу являє собою презентацію курсу, інтелект-карти і форум – власне обговорення курсу його учасниками. Електронні матеріали до модулів складаються із путівників, в яких є методичні рекомендації, інтелект-карти модулів та

форуми. Теоретичний навчальний матеріал розподілено на лекції, які у свою чергу складаються із мультимедійних матеріалів: презентацій у форматі PPT, електронних конспектів лекцій та навчальних аудіо- та відеоматеріалів. Практичний навчальний матеріал презентовано у вигляді семінарських завдань, які мають зміст, методичні вказівки з їх виконання та власне семінарські завдання і завдань для самостійної роботи, які містять додаткові теоретичні матеріали для модулів, методичні вказівки з їх виконання та самі завдання. Кожен модуль завершується списком індивідуальних завдань та тестом для самоперевірки. В електронному навчальному курсі передбачено обов'язковий модульний контроль, який містить контрольні запитання, тест для самоконтролю, контрольний тест та опитувальник. ЕНК завершується підсумковою атестацією, яка складається із контрольних запитань та загального тесту з дисципліни «Країнознавство: німецька мова».

Яким же чином ми встановили оптимальне співвідношення понять «змістове наповнення елементів ЕНК – стійка мотивація студенів до дистанційного навчання»? Кожен компонент електронного курсу «Країнознавство: німецька мова» спрямований на активізацію мотивації студентів до залучення у дистанційну університетську освіту. Так, наприклад, до кожного структурного компоненту курсу передбачено так звані «Путівники по курсу», де прописано методичні вказівки, рекомендації та презентовано інтелект-карти, які полегшують сприйняття навчального матеріалу і спрямовують студента на вірний шлях у навчальному процесі.

Теоретичний навчальний матеріал не є класично лекційно-семінарським. Його створено у мультимедійному форматі, який передбачає різні види та форми подання навчального матеріалу, а саме: текст лекцій у форматі «Урок» презентовано логічно дозованими невеликими текстами, які поєднуються із проміжними запитаннями за змістом лекцій; навчальні відео й аудіо-матеріали мають на меті поглибити краєзнавчі та мовні компетенції студентів; презентації скороченого варіанту лекції у форматі PPT покликані систематизувати отримані знання; розгорнуті електронні конспекти лекцій слугують для закріплення набутих компетенції учасників курсу.

Практичний навчальний матеріал побудовано за принципом складності: семінарські заняття мають менший ступінь складності та поступово готують студента до виконання завдань із самостійної та індивідуальної роботи. Кожне семінарське заняття альтернативне: студентам на вибір пропонується ціла низка семінарських завдань із різним рівнем складності та диференційованою системою оцінювання. Семінарські завдання виконуються студентом індивідуально. Кожен семінар побудовано за планом, що містить певну кількість завдань, які необхідно виконати. У межах дистанційного курсу запропоновано різні форми подання результатів виконаної семінарської роботи, а саме: написання коротких повідомлень, створення презентацій, фото-колажів, вивчення монологів напам'ять, укладання есе, перегляд навчального відео із наступним обговоренням на форумі, робота з електронним підручником тощо.

Завдання для самостійної та індивідуальної роботи є різноманітними, носять прогресивний характер та розвивають навички колективного та індивідуального дистанційного університетського навчання, а саме: студентам пропонується створювати слайд-шоу, проекти, монологи та полілоги; складати хронологічні або порівняльні таблиці; записувати відео-репортажі; брати інтерв'ю; писати повідомлення, доповіді, реферати; здійснювати пошукову роботу тощо. Результати виконаного семінарського завдання або самостійної роботи можна надсилати викладачеві в електронній формі до навчального порталу, подавати у паперовому вигляді або усно.

Передбачається перевірка рівня засвоєння теоретичних відомостей у формі тестування у межах модуля. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань викладач виставляє бали до електронного журналу ЕНК. Система оцінювання набутих знань студентів толерантна: кожен модуль завершується питаннями та завданнями для самоконтролю. Це надає можливість студенту перед модульною або підсумковою атестацією перевірити якість засвоєних знань з курсу, і, якщо він недостатній, є можливість повторного курсу навчання без впливу на загальну оцінку.

Всі структурні елементи ЕНК «Країнознавство: німецька мова» логічно пов'язані один із одним і створюють цілісну систему, яка реалізує мету дистанційної освіти в університеті; враховано індивідуально-психологічні особливості студентів; завдання різняться за принципом складності; у ЕНК задекларовано диференційовану систему оцінювання. Вищезазначені показники і є важливим регулятором стійкої мотивації студенів до дистанційного навчання за електронними навчальними курсами у межах формальної університетської освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Враховуючи вищезазначене, електронному навчальному курсу, який дійсно буде корисним і цікавим для його учасників та підсилить мотивацію до навчання та самонавчання мають бути притаманні характерні якості, а саме: науковість, доступність, проблемність, оптимальна візуалізація, свідомість, систематичність, послідовність, адаптивність, інтерактивність, довершеність, достовірність тощо. Таким чином, для системного впровадження дистанційного навчання та ефективного його функціонування в університетах України необхідно запроваджувати низку заходів: з боку професорсько-викладацького складу – постійно діючі семінари з формування ІКТ-компетенцій викладачів, бар-кемпи з удосконалення і поглиблення навичок інтеграції інформаційних та педагогічних технологій у діяльності викладача, тренінги зі створення ЕНК, конкурси на кращі складові ЕНК, індивідуальне консультування викладачів; періодично удосконалювати вже створені сертифіковані ЕНК; з боку студентів – систематичне удосконалення інформаційних компетентностей студентів у межах формальної університетської освіти та самоосвіти шляхом залучення студентів до створення елементів ЕНК у тандемі із викладачами університету, систематичне анкетування студентів щодо якості наявних ЕНК.

Враховуючи вищезазначене, у цьому напрямку відкриваються широкі перспективи для подальших розвідок, а саме: система підготовки викладачів ВНЗ України щодо створення ЕНК; якість знань студенів, які навчалися за сертифікованими ЕНК; проблема поєднання формальної та дистанційної університетської освіти в Україні; різні шляхи підвищення мотивації студентів до навчання за ЕНК тощо.

Список літератури:

1. Василенко С.В. Підготовка викладачів до впровадження дистанційного навчання як складової електронного освітнього простору сучасного університету: [Електронний ресурс] – Режим доступу: //www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy2014/Vasylenko_SvitLana_2014.pdf
2. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2012 – 240 с.
3. Електронне навчально-наукове середовище сучасного університету: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://moodle.kmpu.edu.ua/dn/course/category.php?id=24
4. Любченко В.В. Три рівні проектування електронного начального курсу: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://storage.library.opu.ua/online/periodic/kms_2012_6/069-072.pdf
5. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе, О.Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 2(6). – Режим доступу: http://www.ime.eduua.net/em6/content/08mnvshi.htm
6. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Формування й оцінювання ІК-компетентностей науково-педагогічних працівників в умовах впровадження дистанційних технологій [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе, О.Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 6(32). – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/2012_6/758-2499-1-ED.pdf
7. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб.: У 4 ч. Ч. 1: Загальна методика навчання інформатики. – К.: Навчальна книга, 2003. – 254 с.
8. Положення про сертифікацію електронного навчального курсу: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://garmonia.nubip.edu.ua/polojennia.pdf
9. Положення про атестацію електронного навчального курсу на рівні ВНЗ та МОН України: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://mon.gov.ua/images/gr/obg/2010/08_06_10.pdf

Шапочкина О.В.
Гуманитарный институт
Киевского университета имени Бориса Гринченко

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ЭЛЕКТРОННЫМ УЧЕБНЫМ КУРСАМ В ВУЗАХ УКРАИНЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРТИФИЦИРОВАННОГО ЭОК «СТРАНОВЕДЕНИЕ: НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК»)

Аннотация
В статье исследуются специфические особенности дистанционного образования по электронным обучающим курсам в высших учебных заведениях Украины (на материалах сертифицированного электронного курса «Страноведение: немецкий язык»). Автором установлено, что дистанционное университетское образование Украины реализуется путем привлечения студентов к обучению по электронным обучающим курсам нормативных или дополнительных дисциплин в рамках формального образования. В пределах исследования обнаружены проблемы формального подхода преподавателей к созданию электронных обучающих курсов, и, как следствие, низкой мотивации студентов относительно дистанционного образования. В статье очерчены структурные элементы авторского электронного курса «Страноведение: немецкий язык» и обоснована взаимосвязь между смысловым наполнением представленного электронного учебного курса и стойкой мотивацией студентов к осуществлению дистанционного университетского образования. В частности обнаружено, что для системного внедрения дистанционного обучения и его эффективного функционирования в университетах Украины необходимо задейстовать ряд мероприятий: со стороны профессорско-преподавательского состава – постоянно действующие семинары по формированию ИКТ-компетенций преподавателей, бар-кемпы по усовершенствованию и углублению навыков интеграции информационных и педагогических технологий в деятельности преподавателя, треннинги по созданию электронного курса, конкурсы на лучшие составляющие электронного курса, индивидуальное консультирование преподавателей; со стороны студентов – систематическое усовершенствование информационных компетентностей студентов в пределах формального университетского образования и самообразования, привлечение студентов к созданию элементов электронного курса в тандеме с преподавателями университета, анкетирование студентов, относительно качества электронных курсов.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное университетское образование, электронный учебный курс, мотивация, компетентность, формальное университетское образование, структурный элемент электронного учебного курса.

Shapochkina O.V.
Humanitarian Institute
of the Kiev University named after Boris Grinchenko

SPECIFIC FEATURES OF THE CONTROLLED FROM DISTANCE EDUCATION ARE AFTER ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSES IN THE INSTITUTE OF HIGHER OF UKRAINE (ON MATERIAL OF CERTIFICATED ENK «SCIENCE ABOUT A COUNTRY: GERMAN LANGUAGE»)

Summary
In the article the specific features of the distance education are probed after electronic educational courses in higher educational establishments of Ukraine (on materials of certificated electronic educational course «Science about a country: German language». It is set an author, that the controlled from distance university formation of Ukraine will be realized by bringing in of students to the studies after electronic educational courses from different normative or additional disciplines within the limits of formal education. Within the limits of research found out the problems of formal approach of teachers to creation of electronic educational courses, and, as a result, understated motivation, froze in relation to the controlled from distance studies. In the article outlined structural elements of author electronic course «Science about a country: German language» and grounded intercommunication between the semantic filling of the presented electronic educational course and proof motivation froze to realization of the controlled from distance university education. It is in particular discovered that for system introduction of the distance studies and it's effective functioning in the universities of Ukraine it is necessary to inculcate the row of measures: from the side of collective of teachers constantly operating seminars on forming of IKT-jurisdictions of teachers, bar-kempi from an improvement and deepening of skills of integration of information and pedagogical technologies in activity of teacher, trainings from creation of electronic educational course, competitions on the best constituents of electronic educational course, individual advising of teachers; from the side of students is a systematic improvement of informative kompetentnostey students within the limits of formal university education and self-education, bringing in of students to creation of elements of electronic educational coursein a tandem with the teachers of university, questionnaire of students, in relation to quality of electronic educational course.
Keywords: distance education, controlled from distance university education, electronic educational course, motivation, competence, formal university education, structural element of electronic educational course.

УДК 377.35:656.2«199/200»

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

Шаргун Т.О.
Львівська філія Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту
імені академіка В.А. Лазаряна

Досліджено вплив основних подій залізничної галузі на становлення професійної підготовки фахівців залізничного транспорту у другій половині XIX ст. Встановлено взаємозалежність та взаємовплив цих подій та сфери професійної підготовки майбутніх фахівців. Запропоновано дворівневу періодизацію в історії підготовки фахівців залізничного транспорту за двома принципами: галузево-хронологічним та освітньо-хронологічним.
Ключові слова: залізнична галузь, становлення професійної підготовки фахівців залізничного транспорту, дворівнева періодизація, галузево-хронологічний принцип, освітньо-хронологічний принцип.

Постановка проблеми. Вітчизняна інженерна школа та її випускники до недавнього часу визнавалися одними з кращих у світі, і ретроспективний аналіз подій, пов'язаних з етапами її формування, може висвітлити «родові» риси, так званий «каркас», на якому тримався кадровий потенціал багатьох галузей вітчизняної економіки, в тому числі – транспортної [1, с. 125]. Оновлення змісту фахової освіти на основі історичного досвіду кращих традицій професійної підготовки протягом минулого століття сприяє формуванню залізничника, здатного до інновацій, творчості, орієнтованого на систематичне поповнення знань, їх оцінку і самооцінку.

Аналіз історико-педагогічної літератури та досвіду роботи навчальних закладів залізничного профілю України виявляє значні можливості використання історичного досвіду для підготовки сучасного залізничника. Одними з перших досліджували історію України другої половини XIX ст. історики Ф. Лось, Ю. Лавров, О. Лугова. Періодизацію професійної підготовки фахівців залізничного транспорту висвітлено у працях А. Бабичкова, Е. Бєлінського, А. Веселова, В. Виргинського, І. Гурія, С. Кульчицького, А. Погребинського, В. Сологубова, Ф. Ткаченка, С. Богатчука. Питання розвитку і становлення залізничного транспорту розглядали Л. Железняк, Ю. Федюшин, В. Ярчук, А. Лашко, В. Гаркуша, Ю. Момот, А. Слободян, М. Макаренко, М. Богачевич, Г. Ейтутіс, В. Сідляр, Л. Петренко, М. Головацький, К. Опатерний, В. Гурнак та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. За обраною темою, з оглядом на її галузевий аспект, немає узагальнюючих публікацій вітчизняних науковців, нерівномірно досліджувався

© Шаргун Т.О., 2015

взаємовплив основних подій залізничної галузі на становлення професійної освіти, хоча фактично кожний вищий навчальний заклад України та Управління залізниць мають друковані видання з історії.

Метою статті є висвітлення проблеми формування кадрів для залізниць та дослідження впливу основних подій залізничної галузі на становлення професійної освіти фахівців залізничного транспорту у другій половині XIX століття на території України, яка на той час входила до складу царської Росії.

Виклад основного матеріалу. Справжня революція в транспортних засобах пов'язана з появою залізниць, які за влучним виразом Г. Гейне «вбили простір». Нові технології, пов'язані з використанням енергії пари, дозволили подолати вічне протиріччя між простором і часом, але їх революційна сила сказалася далеко не відразу. Винайдені на початку 1800-х років паротяг та пароплав починають глибоко перетворювати економіку тільки починаючи з середини 19-го століття.

Великим досягненням залізниць стало багаторазове прискорення вантажних і пасажирських перевезень. Подорож із Петербургу до Москви займала в кращому випадку чотири дні. Перший же поїзд, який відкрив рух, домчав своїх пасажирів з однієї столиці Російської імперії в другу за 21 годину 45 хвилин [17, с. 4]. В процесі будівництва цієї магістралі російські фахівці, вчені й інженери шляхів сполучення внесли вагомий внесок в теорію і практику проектування та спорудження залізниць і багато в чому випередили інші країни. Це зробило можливим для Росії посісти одне з перших місць в світовій транспортній мережі залізниць.

1. Росія пізніше ряду інших країн стала на шлях капіталістичного розвитку. Ріст промислового і сільськогосподарського виробництва та експорту хліба після реформи 1861р. викликав різке збільшення об'єму перевезень, для здійснення якого виникла потреба у подальшій розбудові залізничної галузі. У південно-західній частині Російської імперії, на українських землях за період з 1865 по 1873 роки залізнична колія була прокладена до Одеси, Харкова, Києва, в межах Криворізького та Донецького регіонів; Це було зумовлено політичними та економічними вимогами часу [18]. Середній річний приріст залізниць Росії в цей період становив півтори тисячі кілометрів, а з 1893 по 1897 р.р. – більше двох тисяч кілометрів [10, с. 5].

Будівництво залізниць поглинуло близько 600 тис. робітників, які раніше працювали в сільському господарстві [2, с. 44]. Вони працювали на спорудженні Києво-Балтської, Лозово-Севастопольської залізниць та інших. На окремих будівельних ділянках Лозово-Севастопольської залізниці було зайнято до 5 тис. робітників із селян, яких підрядчики наймали за контрактами строком на один рік, враховуючи сезонність сільськогосподарських робіт [15, с. 416].

З середини XIX століття у внутрішніх перевезеннях починає переважати залізничний транспорт. Будівництво залізниць розгортається в десятках країнах світу. Про що свідчить хронологія відкриття залізничного сполучення: Великобританія – 1825 р.; США – 1830 р.; Франція – 1832 р.; Німеччина – 1835 р.; Бельгія – 1835 р.; Канада – 1836 р.; Росія – 1837 р.; Австро-Угорська імперія – 1838 р.; Італія – 1839 р.; Нідерланди – 1839 р.; Швейцарія – 1844 р.; Данія – 1847 р.; Іспанія – 1848 р.; Швеція – 1851 р.; Норвегія, Португалія – 1854 р.; Болгарія, Туреччина – 1860 р.; Румунія – 1870 р.; Сербія – 1884 р.; Греція – 1889 р. [17, с. 4]

У другій половині XIX – на початку XX століття сформувалась світова транспортна система залізниць, яка уявляла собою остов, опорний каркас світової економіки. Найпотужнішими залізничними державами Старого Світу стали Німеччина, Франція та Росія.

Вагомий підйом будівництва залізниць, введення в експлуатацію нових залізничних колій став потужним поштовхом для подальшого розвитку металургійної та машинобудівельної промисловості Росії, для економічних і торговельних відносин з іншими країнами.

2. Скасування кріпосного права стимулювало розвиток в суспільстві демократичних тенденцій, які відобразились і на житті Петербурзького інституту Корпусу інженерів шляхів сполучення, який залишався основною кузнею висококваліфікованих інженерних кадрів для залізниць. У 1864 році він став відкритим вищим навчальним закладом першого розряду з п'ятирічним строком навчання і почав називатися Інститутом Інженерів Шляхів Сполучення (ІІШС), в якому мали змогу вчитися представники різних соціальних станів. В Інституті продовжувалося вдосконалення навчального процесу: введення нових дисциплін, викладання провідними вченими багатьох предметів. [10, с. 124]. Випускникам, які стали отримувати підготовку з огляду потреб не тільки залізничної галузі, присвоювалося звання цивільного інженера першого чи другого розрядів. Вочевидь, ця реформа не зовсім позитивно відобразилася на якості підготовки фахівців, тому що з 1882 р. по 1890 рік за внутрішнім рішенням вченої ради був припинений прийом студентів на молодші курси, а право 3-річного навчання надавалося тільки особам, які закінчили фізико-математичні відділення університетів. Інститут став фактично виконувати функції академії – наукового закладу післядипломної освіти в галузі інженерної справи. У 1890 році ІІШС повернувся до випробуваних форм підготовки фахівців для залізничної галузі. Було відновлено прийом студентів на перший курс, навчання тривало п'ять років, випускникам присвоювалося звання інженерів шляхів сполучення [1, с. 128]. Тим студентам, які закінчили навчання, але не витримали випускних іспитів, дозволялося присвоювати звання техніка шляхів сполучення, якщо вони мали один рік практичних занять. Після трьох років роботи вони знову могли бути прийнятими на п'ятий курс і повторно здавати екзамен на звання інженера шляхів сполучення.

Особливий інтерес уявляє розроблена в інституті в 90-х роках альтернативна ступенева система підготовки фахівців, відповідно до якої до університету приймалися особи із середньою освітою і близько 10% – з вищою. Встановлювався 4-річний термін навчання, з якого один рік було відведено на самостійну діяльність (практику). Ті, хто завершив два молодших курсу, отримували звання техніка шляхів сполучення та право на виконання будівельних робіт. Ті, хто пройшов повний курс навчання, випускалися із званням інженера шляхів сполучення 2-го класу. Звання інженера 1-го класу відповідало ступеню магістра, яке присвоювалося інженерам 2-го класу після двох років практичної роботи і здачі спеціального іспиту. З їх числа висувалися провідні інженери, керівники підрозділів, ад'юнкти (доценти), а потім професори вузів. Наприклад, на базі інституту було засновано Військово-будівельну школу та Школу кондукторів, що дало можливість у майбутньому забезпечувати залізничну галузь кадрами всіх рівнів [10, с. 125].

Велика увага приділялась виховній роботі із студентами. Ректор інституту проф. Л. Ф. Ніколаї в бесіді із студентами підкреслював, що «діяльність

інженера шляхів сполучення така ж важка та відповідальна, як і діяльність лікаря: людина, суспільство довіряють тому та іншому, не маючи можливості впевнитися в його знаннях. Довіряють йому тільки потому, що він отримав знання в певному учбовому закладі!».

Проф. М. М. Герсеванов писав «Молоді люди повинні йти до інституту не лише для отримання диплому і гарного робочого місця, але й з любові до науки і моральної досконалості» [10, с. 126].

Випускники інституту були об'єднані почуттям приналежності до науково-технологічного та соціального розвитку країни. Періодично організовувались зустрічі випускників і професорсько-викладацького складу. У 1892 році учасники щорічного свята на честь дня заснування інституту прийняли рішення допомогти студентам у поліпшенні побутових умов проживання. На особисті пожертви та ініціативні внески від ряду залізниць і заводів, в розмірі 466 тис. руб., протягом короткого часу були побудовані перший в інституті великий студентський гуртожиток та їдальня.

В інституті активно працювали студентські організації, наприклад, Старостат, студентська бібліотека з чайною, каса взаємодопомоги, інженерні, гуманітарні, спортивні, музичні гуртки, симфонічний оркестр, хор. Все це сприяло формуванню духовного образу інтелігента, інженера шляхів сполучення.

Основними завданнями інституту були підготовка інженерів шляхів сполучення високого класу для МШС та залізниць, проведення глибоких наукових досліджень та формування професорсько-викладацького складу для вищих навчальних закладів країни. Протягом цього періоду інженерні кадри для будівництва та експлуатації залізниць поповнювалися в деякій мірі за рахунок Петербурзького технологічного інституту та Московського вищого технічного училища. Але вони не могли задовольнити масову потребу у кваліфікованих фахівцях через інтенсивне будівництво залізниць, тому виникла гостру необхідність *заснування навчальних закладів залізничного профілю різного типу*. Особливе місце займала підготовка спеціалістів середньої ланки.

Цю проблему детально досліджує у своїй роботі С. Богатчук [3, с. 17-27]. Дороги та транспортні підприємства стали відкривати залізничні школи та технічні училища. У 1869 р. під керівництвом головного інспектора залізниць Дельвіга була створена комісія для розгляду питання про підвищення технічного і професійного рівня залізничників. Вона розробила ряд пропозицій, зокрема, про набір і підготовку кваліфікованих техніків і машиністів з числа досвідчених фабрично-заводських робітників, обізнаних з технікою.

Незважаючи на певні фінансові труднощі, у 70-х рр. XIX ст. у Росії починають відкриватися технічні залізничні училища. Вони лише частково задовольняли потреби залізниць у кваліфікованих робітниках, спочатку надаючи перевагу підготовці машиністів паровозів, їх помічників та шляхових майстрів. Один із перших таких учбових закладів було відкрито 17 квітня 1869 року на ст. Єлець Орловсько-Грязьської дороги – Олександрівське технічне залізничне училище.

З 1870 р. першим в Україні почало працювати Харківське технічне училище, до якого приймали осіб віком від 13 до 19 років. Училище готувало 100 спеціалістів для служби тяги та ремонту шляхів. З будівництвом Києво-Одеської залізниці (1870-1871 р.р.) подібні технічні училища було відкрито у Києві, Одесі. Програма навчання передбачала підготовку кваліфікованих робітників різних спеціальностей для обслуговування залізниці [14, с. 17-18].

У 1873 р. на ст. Ольвіопіль Херсонської губернії було відкрите залізничне училище для підготовки майстрів залізничного шляху [24, арк.13]. З 1874 р. на його базі почало працювати технічне залізничне училище, випускники якого після трирічного теоретичного курсу повинні були два роки працювати на залізниці й лише тоді отримували свідоцтво про освіту [6, с. 213].

У 1878 р. Міністерство шляхів сполучення організувало з'їзд представників залізничних товариств та викладачів, на якому розглядалися найважливіші питання й проблеми навчальних закладів та були затверджені нормативи кількості навчальних годин, розподілу навчальних предметів. У серпні 1879 р. ці програми були затверджені міністром та вводилися в усіх залізничних училищах Росії [20, с. 9].

В Україні продовжували відкриватися нові залізничні училища, оскільки попит на кваліфікованих робітників не задовольнявся існуючими закладами. Так, у 1878 р. таке училище почало працювати в Кременчуці Полтавської губернії [25, арк.12-16]. У 1881 р. почало підготовку та перепідготовку технічного персоналу для залізниць Донецьке технічне залізничне училище у Луганську Катеринославської губернії [11, с. 130].

У Міністерстві шляхів сполучення продовжувалася робота із подальшого удосконалення технічної освіти. З 1881 до 1886 рр. у Міністерстві розглядався проект «Положення про технічні залізничні училища», який згодом був затверджений Державною Радою. До технічних залізничних училищ, згідно з цим положенням, приймали лише громадян Російської імперії віком від 14 до 17 років. Обов'язковою умовою щодо зарахування до навчального закладу було закінчення міського училища або гімназії. Вступники складали іспити з математики та російської мови. Термін навчання в таких училищах тривав п'ять років. Після закінчення курсу трирічного навчання учні технічного залізничного училища одержували свідоцтва й направлялися на дворічну практику, під час якої набували відповідної спеціалізації.

З 1886 року всі існуючі навчальні заклади середньої ланки – державні та приватні залізничні училища – передані до відомства МШС, у структурі якого був створений навчальний відділ. Вони випускали фахівців у званні техніка шляхів сполучення [1, с. 129]. *Тож було здійснено галузеве підпорядкування навчальних закладів Управлінню шляхів сполучення.*

8 лютого 1888 р. по представленню Ради ІШС було височайше затверджено Положення про техніків шляхів сполучення, в якому визначався порядок присвоєння цього звання і наданих їм прав. Для отримання звання техніка необхідно було мати середню освіту та здати спеціальний екзамен у спеціально назначених комісіях при інституті і управліннях округів шляхів сполучення. Пошукачі екзаменувалися по інженерному та архітектурному кресленню, геодезії, елементарної механіки, архітектури та будівельному мистецтву, основам практичної та будівельної механіки, складанню кошторису і технічної звітності. Щорічно звання техніка шляхів сполучення отримували від 10 до 45 людей. Наприклад, в 1900 р. з 58 осіб, які складали екзамени отримали звання техніка 43. Одним з перших таке свідоцтво отримав В. Я. Шишков, співробітник Сибірського округу залізниць, в подальшому письменник, автор багатьох творів, в тому числі відомого роману «Угрюм-ріка» [10, с. 126].

Залізничне будівництво в Російській імперії вимагало великої кількості робочої сили. Більше третини усього персоналу залізниць складали кваліфіковані кадрові робітники залізничних майстерень і депо. Наприкінці XIX – на початку XX ст. поповнення кадрів залізничників значною мірою відбувалося за рахунок їх сімей. На деякі залізничні вузли (Козятин, Жмеринка) наймали стрілочниками, ремонтниками, вугільниками, кондукторами виключно мешканців навколишніх сіл, які були менш вимогливими щодо умов праці та її оплати [8, с. 353]. На залізниці йшли працювати колишні солдати. У 1890 р. на Південно-Західній, Катерининській, Курсько-Харківсько-Миколаївській, Фастівській залізницях їх працювало 4,4 тис. осіб (із загальної кількості 15,6 тис.) [22, арк. 17].

З 1890 р. у м. Конотопі Курсько-Київської залізниці почало працювати технічне училище, рівень викладання в якому був досить високим. У 1890 р. у Жмеринці, а в 1898 р. у Фастові Товариство Південно-Західних залізниць відкрило двокласне залізничне училище. За програмою цих навчальних закладів учні вивчали Закон Божий, математику, літературу так само, як у початковій школі. Подібні училища відкривалися на ст. Ківерці (1899), на ст. Корсунь (1898), на ст. Вапнярка Південно-Західних залізниць. Ці училища утворювалися спеціально для дітей службовців за кошти залізниці [23, арк. 2-7]. У 1896 р. за клопотанням правління товариства Лозово-Севастопольської залізниці для підвищення рівня кваліфікації кадрів було відкрите залізничне училище в Севастополі. Його випускники отримували спеціальність залізничних техніків-будівельників [12, с. 49].

В умовах гострої нестачі інженерних кадрів, у зв'язку з будівництвом Транссибірської магістралі в останнє десятиріччя XIX ст., у 1896 році для проведення проектних та будівельних робіт було засновано Московське інженерне училище Відомства шляхів сполучення. Це був закритий навчальний заклад МШС. Безпосереднім організатором училища і першим його директором був відомий вчений в галузі будівельної механіки, математики і гідравліки професор Петербурзького інституту інженерів шляхів сполучення Ф. Є. Максименко. Інспектором (проректором) училища став професор того ж інституту Л. Д. Проскуряков. У серпні 1896 р. були проведені вступні іспити. Із 204 абітурієнтів зарахували 63 людини. 26 вересня відбулося урочисте відкриття нового учбового закладу [10, с. 128].

Отже, за період з 1870 до 1896 рр. в Україні було відкрито 9 технічних залізничних училищ, тоді як у Росії їх налічувалося 33 [4, с. 35]. До 1900 р. на Південно-Західних залізницях було відкрите 31 училище, де здобували освіту діти службовців. Малолітніх навчали основам грамоти, арифметики, а молодь готували до роботи на залізничному транспорті. Подібні училища засновувалися в Катеринославі, Полтаві, Кременчуці, Попасній та інших містах [5, с. 10].

Високі темпи розвитку промисловості на Півдні Росії в другій половині XIX ст. та поширення залізничного будівництва виявили необхідність утворення вищих технічних навчальних закладів в Україні. 14 березня 1897 р. Імператор видав наказ про відкриття у Києві політехнічного інституту. До вступних іспитів допускалися ті, хто мав атестат про закінчення гімназій та інших середніх навчальних закладів.

В результаті було засновано навчальні заклади залізничного профілю різного типу, створено мережу галузевих навчальних закладів та ступеневу систему підготовки фахівців. Революція на залізничному транспорті викликала революцію в галузевій освіті та науці.

3. В складних умовах державного і приватного будівництва та експлуатації залізниць, відсутності належної координації та взаємодії в їх роботі фахівці залізничного транспорту – вчені і практики зосередили свої зусилля на пошуку ефективних методів організації перевезень і управлення залізничним транспортом, подолання серйозних недоліків, властивих існуючій тоді системі уособлення доріг.

Закон про загальне використання вагонів у масштабах мережі (1889) дозволив помітно прискорити рухомість вагонопотоку, знизити об'єм перевалочних операцій та собівартість перевезень. У той час це був принципово важливий крок у підвищенні ефективності залізниць, який відкрив великі можливості для збільшення їх пропускної здатності і прискорення обороту вагонів. Розробка та впровадження у 1885 році Загального уставу російських залізниць дозволили встановити єдине залізничне законодавство. З метою забезпечення безпеки дорожнього руху поїздів виникла необхідність у розробці єдиних нормативно-технічних документів. Найважливішими серед цих документів були прийняті в 1898 році перші Правила технічної експлуатації залізниць загального користування (ПТЕ) [10, с. 5]. *Відбувалося становлення залізничного транспорту як галузі.*

Важливе значення не тільки з науково-практичної точки зору, а і для підняття престижу залізниць відіграло створення музею. 25 червня 1896 року імператор Микола II схвалив пропозицію від Міністерства Шляхів Сполучень про створення Музею Відомства Шляхів Сполучення імені Миколи I, який тимчасово був розташований у нинішньому приміщенні кафедри фізичної культури. У 1902 році для музею був збудований спеціальний будинок на вулиці Садовій, буд. 50, де музей розміщується дотепер. Колекція музею наповнювалася експонатами всеросійських і всесвітніх виставок. На передбачені кошторисом кошти виготовлялися моделі за спеціальним замовленням [10, с. 139].

4. Тісний взаємозв'язок галузі з навчальними закладами простежувався в наступному: галузеве підпорядкування навчальних закладів середньої ланки Управлінню шляхів сполучення; поєднання професорами викладання в інституті з практичною роботою на посадах в галузі; наукові та технічні проекти з проблем залізничного транспорту практично усі розроблялися у вищих навчальних закладах паралельно з навчальним процесом підготовки кадрів для галузі.

5. Формування галузевої науки тісно пов'язано з діяльністю Інституту інженерів шляхів сполучення, який став її науковим центром. Наступні чинники зумовили його провідне положення в становленні і розвитку транспортної науки: створення науково-технічної бібліотеки; *відкриття у 1813 році Музею залізничного транспорту; заснування наукових видань* «Журнал Министерства путей сообщения», «Известия Собрания инженеров путей сообщения», «Збірник наукових праць інституту»; *створення науково-дослідних лабораторій на базі інституту, висока вимогливість до підбору професорсько-викладацького складу інституту.* Залізнична наука набуває характер прикладної, яка безпосередньо забезпечує потреби галузі.

У сфері транспорту найбільш успішно розвивалися такі напрямки науки, як будівельне мистецтво, теорія рухомого складу, економіка та експлуатація шляхів сполучення. Тут завжди виникали пробле-

ми, які привертали увагу вчених. Роботи професорів інституту, академіків М. В. Остроградського и П. П. Мельникова були ґрунтовними для розвитку теорії руху, будівельної та и прикладної механіки, проектування машин.

Нові наукові ідеї в галузі транспорту висунув Д. І. Мендєлєєв. Він приділяв велику увагу питанням економіки залізниць. У сферу його наукової творчості увійшли проблеми транспортного забезпечення та розміщення. Сміливі пропозиції вченого про проведення нафтопроводів й підземної газифікації вугілля, про правильне співвідношення між вивезенням сировини та ввезенням готових товарів і продуктів, комплексним використання залізничного, річкового та інших видів транспорту можуть слугувати яскравим прикладом наукового передбачення. [13, с. 316-317].

У другій половині XIX ст. відомство шляхів сполучення формально не мало єдиного наукового центру та загального плану науково-дослідницької роботи. Крім Петербурзького ІІШС її здійснювали технічні органи МШС, товариства інженерів та бюро з'їздів інженерів галузевих служб, а також інші організації, які мали відношення до транспорту. Вони, як правило, очолювались вченими інституту, який практично й був центром наукових досліджень. Вуз видавав наукові праці, підручники, посібники.

Наукові дослідження у відомстві шляхів сполучення на межі 70-х років були зосереджені у техніко-інспекторських комітетах залізниць, шосейних та водних сполучень. Ці комітети займались головним чином розробкою нормативних документів, а також різних положень та інструкцій з проектування та будівництва залізниць, мостів та гідротехнічних споруд. Пізніше комітети перетворили у Технічний відділ, у 1892 р. – в Інженерну раду МШС, у складі якої утворили комісії з окремих галузей. Рада практично була науковим центром Росії з розвитку транспортної системи, а також представником у міжнародних асоціаціях шляхів сполучення [10, с. 133-134].

У 1865 р. «Журнал Главного управления путей сообщения и публичных зданий» був перейменований у «Журнал Министерства путей сообщения». Науковий відділ у ньому вели вчені інституту.

Важливе значення в становленні науки і техніки мало Імператорське російське технічне товариство (ІРТТ), засноване у 1866 р. з метою сприяння «розвитку техніки та технічної промисловості Росії». У 1881 р. у товаристві був затверджений залізничний відділ. Відділення ІРТТ виникали у багатьох містах. Наукові статті з проблем залізничного транспорту публікувалися у «Записках Императорского русского технического общества» та щотижневому журналі «Железнодорожное дело», створеному у 1882 р. Київське відділення ІРТТ видавало журнал «Інженер» (1882), одним з засновників якого був О. П. Бородін, який організував технічний науковий центр. Подібні журнали випускалися і іншими відділеннями ІРТТ.

У 1881 р. за ініціативою вчених інституту було засновано наукове товариство – «Собрание инженеров путей сообщения» – з метою проведення полемічних бесід та пошуку рішень з різних питань транспортної науки, техніки та мережі шляхів сполучення. Товариство заснувало журнал «Известия Собрания инженеров путей сообщения» [21].

З 1884 р. почали виходити збірники наукових праць ІІШС. В них друкувалися праці вчених та практиків. Усього з 1884 по 1916 р.р. вийшло у світ 92 збірника.

Важлива роль належить російським вченим та інженерам у створенні міжнародних транспортних асоціацій. «Они,– писав проф. В. Є. Тімонов,– по свойству своего характера и знанию нескольких языков являлись нередко связующим звеном между представителями других народов... содействуя сближению иностранцев разных национальностей между собой» [19, с. 4]. У 1885 р. була створена Міжнародна асоціація залізничних конгресів.

У 1889 р. у Парижі відбувся Міжнародний конгрес з будівництва та механічного мистецтва, який ознаменувався відкриттям Ейфелевої вежі. Вітаючи А. Г. Ейфеля, М. А. Белелюбський зауважив, що «...вес металлических частей башни равен весу металла Сызранского моста через р. Волгу» [9, с. 87], чим ніби то поставив знак рівняння в галузі будівельного мистецтва між Францією та Росією. На конгресі А. Г. Ейфель вручив О. П. Бородіну золоту медаль за дослідження по застосуванню системи «компаунд» на паротягах [7].

У 1900 р. відомство шляхів сполучення та Петербурзький ІІШС брали участь у Всесвітній виставці у Парижу, на якій російські вчені були відзначені багатьма нагородами. Проф. Л. Д. Проскуряков за будівництво унікального залізничного мосту через Єнісей в Красноярську був нагороджений золотою медаллю. Керівництво виставки, оцінюючи стан науки у Росії, відзначили, що «во главе современного инженерного дела идут Германия, Франция и Россия». Це було визнанням того факту, що наприкінці XIX ст. російська транспортна наука вийшла на світову арену [16].

Велике значення як для інженерно – будівельної, так і для науково-навчальних цілей мала організація в інституті механічної лабораторії, першої лабораторії подібного роду в Росії, побудованої по проекту і під керівництвом проф. П. І. Собко. Її було відкрито 28 січня 1854 р. Тут проводилися випробування будівельних матеріалів не тільки для навчальних цілей, а і на замовлення транспортно-промислових підприємств. Пізніше з'явилися інші лабораторії, в тому числі хімічна і фізична, де поруч з навчанням студентів проводились актуальні наукові дослідження. Хімічною лабораторією завідував великий російський вчений Д. І. Мендєлєєв.

Як бачимо, протягом XIX ст. спостерігається взаємозалежність та взаємовплив подій в залізничній галузі та в професійній підготовці фахівців-залізничників. Тому ми пропонуємо дворівневу періодизацію в історії підготовки фахівців залізничного транспорту за двома принципами: галузево-хронологічним (періодизація за основними подіями у розвитку залізничної галузі) та освітньо-хронологічним (періодизація за основними подіями у професійній освіті фахівців даної галузі) Таблиця 1.

Висновки і пропозиції: 1. У другій половині XIX – на початку XX століття сформувалась світова транспортна система залізниць, яка уявляла собою остов, опорний каркас світової економіки. Найпотужнішими залізничними державами Старого Світу стали Німеччина, Франція та Росія. 2. Революційний розвиток залізниць зумовив заснування навчальних закладів залізничного профілю різного типу (в тому числі залізничні школи, ремісничі та технічні училища), створення та розвиток мережі галузевих закладів та ступеневої системи підготовки фахівців. 3. В цей період відбувалося становлення залізничного транспорту як галузі 4. Тісний взаємозв'язок галузі з навчальними закладами простежувався в наступному: галузеве підпорядкування навчальних закладів середньої ланки Управлінню шляхів сполучення; поєднання професорами викладання в інституті з практичною роботою на посадах в галузі; наукові та технічні проекти з проблем залізничного транспор-

Таблиця 1

Дворівнева періодизація основних подій у залізничній галузі та професійній підготовці фахівців-залізничників (друга половина XIX ст.)

Дата	Залізнична галузь	Професійна підготовка фахівців
1842-1851	Спорудження та відкриття двоколійної залізничної магістралі Санкт-Петербург – Москва. Затвердження стандартної ширини колії	Основну роль у проектуванні і керівництві будівництвом цієї магістралі зіграли інженери-випускники, викладачі ІКІШС
1857	Створено Головне товариство російських залізниць	
1865-1873	Було прокладено залізничні колії до Одеси, Харкова, Києва, в межах Криворізького та Донецького регіонів. 1871 – здана в експлуатація найдовша колія Москва – Брест	1864 – Петербурзький Інститут Корпусу інженерів шляхів сполучення став відкритим вищим навчальним закладом 1870 – відкрито Харківське технічне училище; 1871 – технічні училища у Києві, Одесі
1865	«Журнал Головного управління ШС та громадських споруд» було перейменовано на «Журнал МШС».	Науковий відділ в цьому журналі вели науковці інституту
1866	Затверджено Імператорське російське технічне товариство (ІРТТ)	1869 – Олександрівське технічне залізничне училище на ст. Єлець Орловсько-Грязьської дороги
1873	Видана Інструкція для виробництва попередніх державних досліджень – перше офіційне керівництво для проектування залізниць	На ст. Ольвіопіль (Первомайськ) Херсонської губернії відкрито залізничне училище. З 1874 – на його базі технічне училище
1878	МШС проведено з'їзд представників залізничних товариств та викладачів, затверджено програми, які у серпні 1879 р. були затверджені міністром та вводилися в усіх залізничних училищах	Відкрито технічне училище в Кременчуці Полтавської губернії
1881	З 1881 до 1886 рр. у МШС розглядався проект «Положення про технічні залізничні училища», який згодом був затверджений Державною Радою	Почало підготовку та перепідготовку технічного персоналу для залізниць Донецьке технічне залізничне училище у Луганську Катеринославської губернії
1882	Створено журнали «Записки Императорского русского технического общества», «Железнодорожное дело», Київський філіал – Журнал «Інженер»	1881 р. – журнал «Известия Собрания инженеров путей сообщения». З 1884 р. видавались Збірники наукових праць ІШС (ЗНП)
1882-1890	1885 – Введено Загальний устав російських залізниць 1886 – Всі навчальні заклади середньої ланки передані до відомства МШС, у структурі якого був створений навчальний відділ 1891 – Початок будівництва Великого Сибірського шляху (Транссібу)	ІШС виконував функції академії – наукового закладу післядипломної освіти в галузі інженерної справи. З 1890р. повернувся до випробуваних форм підготовки фахівців. Відкрито двокласне залізничне училище у Жмеринці, у м. Конотопі Курсько-Київської залізниці – технічне училище
1892	Затверджено Інженерну Раду МШС, яка займалася питаннями технічної політики в галузі будівництва та експлуатації залізниць	
1896	25 червня прийнято рішення про організацію галузевого Музею шляхів сполучення	23 травня Відкрито Московське інженерне училище, відкрито залізничне училище в Севастополі
1897		14 березня – наказ Імператора про відкриття у Києві політехнічного інституту
1898	Затверджені перші Правила технічної експлуатації залізниць (ПТЕ), відкритих для загального користування	Відкрито двокласні залізничні училища у Фастові, на ст. Корсунь, на ст. Вапнярка. 1890 – на ст. Ківерці
1899	Введено в експлуатацію 5257 км залізничних ліній – рекордний показник у транспортному будівництву	

Джерело: розроблено автором

ту практично усі розроблялися у вищих навчальних закладах паралельно з навчальним процесом підготовки кадрів для галузі. 5. Формування галузевої науки тісно пов'язано з діяльністю Інституту інженерів шляхів сполучення, який став її науковим центром, що сприяло розвитку галузі і техніки в цілому. Залізнична наука набуває характер прикладної, яка безпосередньо забезпечує потреби галузі. 6. Як бачимо, протягом XIX ст. спостерігається взаємозалежність та взаємовплив подій в залізничній галузі та в професійній підготовці фахівців-залізничників. Тому ми пропонуємо дворівневу періодизацію в історії підготовки фахівців залізничного транспорту за двома принципами: галузево-хронологічним (періодизація за основними подіями у розвитку залізничної галузі) та освітньо-хронологічним (періодизація за основними подіями у професійній освіті фахівців даної галузі), яка характеризує пропедевтичний рівень (становлення залізничного транспорту як галузі та ґенеза навчальних закладів цього профілю) наукового дослідження по темі до 1900 року. У подальшій роботі вбачаємо дослідження даної проблеми на теренах сучасної Західної України, яка на той період входила до складу Австро-Угорської імперії.

Список літератури:

1. Агієнко І. В. Історичні віхи формування інженерного потенціалу вітчизняної залізничної галузі / І. В. Агієнко // Вісник ДНУ. Історія і філософія науки і техніки, 2008. – Вип. 15. – С. 125–130.
2. Бєлінський Е. Ф. З історії формування залізничного пролетаріату на Україні в другій половині XIX ст. В кн.: З історії соціально-економічного розвитку та класової боротьби на Україні XVI – початку XX ст. – К., 1960.

3. Богатчук С. С. Підготовка кадрів залізничників в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) / С. С. Богатчук / Деякі питання нової історії України. – Київ, 2009. – С. 17-27.
4. Веселое А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. – М., 1961. – С. 35.
5. Вестник Екатерининской железной дороги. – 1914. – № 341. – С. 10.
6. Вестник Юго-Западных железных дорог. – 1906. – № 25. – С. 213.
7. ГАРФ, ф. 90. оп. 1, д. 68, л. 23.
8. Железнодорожное дело. – 1890. – № 4. – С. 353.
9. Инженер. – 1890. – № 2. – С. 87.
10. История железнодорожного транспорта России. Т. I: 1836-1917 гг. / Г. М. Фадеев, С. В. Амелин, Ф. К. Бернгард и др.; под общ. ред. Е. Я. Красковского, М. М. Уздина. – СПб.: АО «Иван Федоров», 1994. – 336 с.
11. История рабочих Донбасса. В 2-х т. – Т. 1. – К., 1981. – С. 130.
12. Краткий исторический очерк учебных заведений ведомства Путей сообщения. – СПб, 1900. – С. 49.
13. Летопись жизни и деятельности Д. И. Менделеева. – Л.: Наука. 1984. – С. 316-317.
14. Пузанов М. Ф., Терещенко Г. И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. – К., 1980. – С. 17-18.
15. Рабочее движение в России в XIX в. Сборник документов и материалов. Под ред. А. М. Панкратовой. – М., 1963. – С. 416.
16. Редько А. М. Инженерный отдел на выставке 1900 г. – СПб, 1900.
17. Синцеров Л. М. Революция на транспорте и образование мирового хозяйства / Л. М. Синцеров // География. – 2010. – № 3. – С. 3–8.
18. Соловьева А. М. Железнодорожный транспорт в России во второй половине XIX века. – М., 1975.
19. Тимонов В. Е. Международная ассоциация железнодорожных конгрессов // Сб. трудов ЛИИЖТа, 1928. – Вып. 97. – С. 4.
20. Труды организационного комитета съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. – 5 секция. Средние и низшие технические училища Министерства Путей Сообщения. – СПб, 1890. – С. 9.
21. Указатель к журналу «Известия Собрания инженеров путей сообщения»: 1862-1918 гг.: Рукопись. – Ч. I, II. – НТБ ПГУПС.
22. ЦДІА України. – Ф. 442. Опис 596. Спр. 50. Арк. 17.
23. ЦДІА України. – Ф. 707. Опис 221. Спр. 97. Арк. 2-7.
24. ЦДІА України. – Ф. 707. Опис 225. Спр. 196. Арк. 13.
25. ЦДІА України. – Ф. 730. Опис 1. Спр. 205. Арк. 12–16.

Шаргун Т.А.
Львовский филиал Днепропетровского национального университета железнодорожного транспорта имени академика В.А. Лазаряна

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ПРОФИЛЯ НА УКРАИНЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX СТОЛЕТИЯ)

Аннотация
Исследовано влияние основных событий в железнодорожной отрасли на становление профессионального подготовки специалистов железнодорожного транспорта во второй половине XIX ст. Установлено взаимозависимость и взаимное влияние этих событий и сферы профессиональной подготовки будущих специалистов. Предложено двухуровневую периодизацию в истории подготовки специалистов железнодорожного транспорта по двум принципам: отраслево-хронологическому и образовательно-хронологическому.
Ключевые слова: железнодорожная отрасль, становление профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта, двухуровневая периодизация, отраслево-хронологический принцип, образовательно-хронологический принцип.

Shargun T.A.
Lvov Branch of the Dnipropetrovs'k National University of the Railway Transport named after Academician V.A. Lazaryan

FORMATION OF THE VOCATIONAL TRAINING OF THE RAILWAY PROFILE SPECIALISTS IN UKRAINE THE SECOND-HALF OF XIX CENTURY)

Summary
It is investigated the influence of basic events in the railway branch on the formation of the railway transport specialists' vocational training in the second half of the XIX century. It is determined interdependence and mutual influence these events and the vocational training sphere of future specialists. It is proposed two-level division into periods in the history of the railway transport specialists' training on two principles: the branch – chronological and the educational – chronological ones.
Keywords: the railway branch, the formation of the vocational training of railway transport specialists, two-level division into periods, branch- chronological principle, educational- chronological principle.

УДК 336.72

ЕКСКУРСІЯ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Шибецька В.В., Кравець Н.П.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Розкрито особливості уявлень про живу і неживу природу у молодших школярів з порушенням інтелекту. Досліджено стан уявлень про живу і неживу природу молодших розумово відсталих школярів. Доведено корекційне значення екскурсії у формуванні та збагаченні уявлень про природу в учнів з інтелектуальною недостатністю. Визначено необхідність правильної організації та ґрунтовної підготовки до проведення екскурсії для успішного формування природничих уявлень в молодших школярів з вадами розумового розвитку.

Ключові слова: молодші школярі з порушенням інтелекту, екскурсія, уявлення, об'єкти живої і неживої природи, розумово відсталі учні.

Постановка проблеми. Великий внесок у розробку теоретичних основ навчання, виховання і розвитку дітей з розумовою відсталістю внесли вчені-олігофренопедагоги і психологи Л. С. Виготський, М. Ф. Гнєзділов, К. К. Грачова, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Х. С. Замський, Л. В. Занков, В. П. Кащенко, М. І. Кузьмицька, В. І. Лубовский, В. Г. Петрова, Б. І. Пінський, М. С. Певзнер, а також лікарі-фізіологи В. М. Бехтерєв, П. Ф. Лестгафт, І. В. Маляревський, Г. І. Россолімо. В рамках основних завдань олігофренопедагогіки, а саме розробки ефективних методів, прийомів і засобів навчання і виховання дітей з порушенням інтелекту з урахуванням особливостей їх розвитку, особливе місце займає екскурсійна робота.

Особлива значимість екскурсії полягає в одночасній участі в процесі пізнання зорової, вербальної і моторної складових активності дитини, що підвищує якість формування та закріплення уявлень про живу і неживу природу, сприяє формуванню пізнавального інтересу до природи. Пошук ефективних методів виховання і навчання розумово відсталого молодшого школяра з метою його розвитку і формування цілісної картини природи обумовлює актуальність вивчення можливостей екскурсії як засобу збагачення уявлень про природу в молодших школярів з порушенням інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості психіки розумово відсталих дітей досліджені досить повно (Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, Л. В. Занков, В. Г. Петрова, Б. І. Пінський, С. Я. Рубінштейн, І. М. Соловйов, Ж. І. Шиф та ін.).

Для молодших школярів, що мають порушення інтелекту, характерне недорозвинення пізнавальних інтересів, яке виражається в тому, що вони менше, ніж їхні однолітки з типовим розвитком, відчувають потребу в пізнанні. Як показують дослідження вчених (В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна) у розумово відсталих дітей на всіх етапах процесу пізнання мають місце елементи недорозвинення, а в деяких випадках – атиповий розвиток психічних функцій. В результаті діти отримують неповні, а часом спотворені уявлення про навколишнє, їхній досвід вкрай бідний [6, с. 110].

І. Г. Єременко вказує, що, на відміну від однолітків з типовим розвитком, розумово відсталих учнів характеризує обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. Знижена активність всієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних уявлень про оточуюче середовище загалом і про природу зокрема [4, с. 135].

Уявлення – наочний образ предмета або явища (події), що виникає на основі минулого досвіду (відчуттів і сприймань) шляхом його відтворення в пам'яті або в уяві [7, с. 55].

Особливості сприймання розумово відсталих дітей вивчали відомі педагоги та психологи М. Монтессорі, В. Бондар, В. Петрова, І. Соловйов, С. Трикоз, О. Кудрявцева та ін. Вони довели, що для таких дітей характерні уповільненість темпу сприймань та їх звужений обсяг, виразна недиференційованість, інактивність тощо.

Найкраще вивчено зорове сприймання розумово відсталих учнів І. М. Соловйовим та ін. Вчений виявив своєрідність огляду дітьми оточуючого природного середовища, визначив значну сповільненість зорового сприймання розумово відсталих учнів. Таким учням властива звуженість зорового сприймання, яка зменшує можливості формування уявлень про природу. Виконуваний розумово відсталими учнями аналіз зорово сприйнятого реального предмета або його зображення відрізняється бідністю, непослідовністю, фрагментарністю [7, с. 88].

Аналіз об'єктів виявляється детальнішим і повнішим, якщо він здійснюється в реальних умовах – під час екскурсії за показом, запитаннями і уточненнями вчителя.

Як зазначає В. Ф. Мачихіна, екскурсія має величезне значення для корекції вад розумового розвитку молодших розумово відсталих учнів, і зокрема для розвитку їхнього мовлення, понять, уявлень і спостережливості. Крім того, екскурсії розширюють уявлення учнів про навколишній світ, розвивають увагу, чуттєве сприймання [3, с. 94].

Мета статті. Метою дослідження є розкриття можливостей екскурсії як засобу збагачення уявлень про світ природи у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Основний зміст. Ми перевірили стан уявлень про неживу і живу природу у розумово відсталих молодших школярів, провівши експеримент, в якому взяли участь 13 учнів спеціальної школи-інтернату № 17 міста Києва.

Уявлення про неживу природу, які складають базу знань про природу, виявилися незрозумілими для учнів. Більшість учнів (82%) чітко не змогли розрізнити об'єкти живої і неживої природи (наприклад, рослини віднесли до неживої природи, а сонце і дощ – до живої), оскільки не вміють робити узагальнення за головною ознакою, виділяти цю ознаку. До неживої природи молодші школярі віднесли стіл, папір, ручку, іграшки.

Питання про об'єкти живої природи також викликали у молодших розумово відсталих учнів труднощі. 94% досліджуваних учнів правильно визначили дерева, кущі, трави, квіти як рослини, а також вибрали їхнє зображення з серії предмет-

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Шибецька В.В., Кравець Н.П., 2015

них картинок, однак не змогли пояснити, чому вони вважають їх рослинами. 20% учнів взагалі відмовилися від спроби пояснити свою відповідь.

Всі діти називали фрукти: апельсини, банани, виноград, ананас, рідше згадували »яблуко, грушу»; з овочів були названі »картопля, капуста, морква, огірок, помідор». Лише шість дітей з усіх опитаних, змішували ці поняття, називаючи в ряду фруктів овочі і навпаки. Прохання пояснити, як вони визначили, що це фрукти, було складним: 33% учнів відповіли, що вони не знають цього, у 50% – це пояснення пов'язані з практичним досвідом, лише 17% дітей виділили деякі ознаки («це солодке, ростуть на деревах»). Мають уявлення про те, де ростуть овочі (на грядці, в городі), 72% досліджуваних учнів.

Назви відомих тварин дітьми були перераховані: собака, кішка, ведмідь, лисиця, вовк, заєць, лев, тигр, корова, коза, ослик. Всі учні назвали собаку і кішку, тому що ці тварини найбільш їм відомі. У відповідях на запитання про те, де живуть ті чи інші тварини, помилок не було: «собаки живуть вдома, в будці», »кішки – в будинку, на дачі», інші звірі – »у лісі, в болоті, бігають по полю». Учні затруднялися у розрізненні домашніх і диких тварин: 23% дітей не змогли назвати домашніх тварин, 48% – диких.

Учні мають розмите уявлення про птахів, найчастіше звучали такі відповіді: ворона, горобець, голуб, сорока тощо. Троє дітей з усієї групи сказали, що не знають назв птахів. Причини осіннього відльоту птахів не знали 32% учнів, решта – пов'язали це із змінами погоди. Деякі учні спочатку сказали, що вони не чули про те, що птахи відлітають восени у вирій, але після прохання експериментатора подумати і пояснити це явище – дали правильні відповіді.

Розумово відсталим молодшим школярам відомі і назви риб: на це питання дали відповіді 64% учнів. Найбільш часто згадувалися щука і акула, але були названі й інші: карась, окунь. Місце проживання риб вказали всі учні, за винятком двох.

Ми виявили в учнів фрагментарні уявлення про комах – лише 44% учнів самостійно назвали метелика, муху, комара, бабку. Іншим це вдалося з допомогою експериментатора.

За вербальним описом пори року, 68% учнів впізнали зиму, літо – 49%, осінь – 42%, весну – 21%. Подібні результати ми отримали при визначенні пори року за сюжетною картинкою: зиму впізнали 90% учнів, літо – 62%, осінь – 50%, весну – 15%. Розпізнавання пір року молодшими школярами пов'язане з їхнім власним досвідом – відповіді стосувалися занять, які здійснює людина у певну пору року: (взимку катаються на санках, ліплять сніговиків; влітку – купаються, ідуть на море; восени – йдуть до школи).

Більшість учнів відчували труднощі, відповідаючи на питання про причини природних явищ: чому взимку – холодно, влітку – жарко, навесні – тане сніг, а восени – опадає листя. Баз допомоги ніхто з учнів правильно не відповів.

Таким чином, ми виявили, що у розумово відсталих молодших школярів відсутня система уявлень про живу і неживу природу. Вони не вміють використовувати здобуті знання, опиратися на досвід. Уявлення про об’єкти і явища живої і неживої природи досліджуваних учнів можна охарактеризувати як неповні, неточні та нестійкі. Вони не об'єднані в єдиний комплекс уявлень про природу, відірвані один від одного, спостерігаються проблеми їх актуалізаціїї, застосування та переносу. Причиною цього є їх фрагментарність та ізольованість, а також відсутність педагогічних умов для їх застосування в практичній діяльності дитини, яка дозволяє більш глибше зрозумітти їх, застосувати і співставити з іншими уявленнями. Розумово відсталі учні не розуміють поки не побачать і не відчують на дотик, те, про що їм розповідають в умовах класу.

Формування уявлень про природу у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вимагає включення певного змісту, методів і форм роботи, а також створення умов, необхідних для постійного спілкування з природними об'єктами. У вирішенні даної проблеми величезну роль відіграє проведення екскурсій, в процесі яких можливе використання різноманітних видів пізнавальної та виховної діяльності.

Екскурсія – форма освітньо-виховної роботи, яка передбачає організований вихід учнів за межі закладу освіти з навчально-освітньою, виховною метою для загального розвитку учнів [1, с. 147],

Мета будь-якої екскурсії – навчити правильно бачити, чути, усвідомлювати спостережуване, вміти встановлювати найпростіші зв'язки і залежності між явищами, розвивати в учнів спостережливість. За допомогою екскурсії діти вчаться спостерігати натуральні об'єкти в реальних, природних умовах.

Як відомо, спостереження – це найважливіше джерело знань про природу, яке покликане розвивати важливе вміння дитини: дивитися і бачити. Спостереження – це безпосереднє, цілеспрямоване сприйняття предметів і явищ природи різними органами чуття [2, с. 144].

Розвиток спостережливості учнів – одне із завдань природничих екскурсій. Спостережливість – це вміння помічати в предметах і явищах характерні, часто малопомітні особливості. Уміння спостерігати формується не відразу і не без зусиль. Для розвитку спостережливості необхідне активне цілеспрямоване сприйняття.

Під час спостереження, при аналізі об'єктів, вчитель спрямовує увагу молодших школярів на внутрішні, істотні ознаки, що допоможе їм отримати більш детальну інформацію про досліджуваний об’єкт. Наприклад, при ознайомленні в природі з ялиною та сосною, учні спочатку уважно розглядають кожне дерево окремо, називають з яких частин складається, як називається кожна частина (крона, стовбур, коріння, гілки, листя – хвоя). Далі порівнюють те й інше дерево, уточнюють, чим вони відрізняються, чим схожі, що їх об'єднує (наявність смоли, шишок, листя – хвої), чому вони називаються хвойними.

Важливою частиною екскурсії, є осмислення екскурсійної інформації. В ході такого осмислення в свідомості молодших розумово відсталих школярів відбуваються різні розумові операції – порівняння з раніше побаченим і почутим, співставлення даного об'єкта з іншим, виділення головного і другорядного, узагальнення, висновки. Під час екскурсії вчитель прищеплює учням певну «екскурсійну грамотність», насамперед уміння бачити об'єкт, що особливо актуально в умовах вузькості кругозору розумово відсталих учнів. Також учитель проводить роботу з уточнення і розширення природничих понять, які подані на уроці; з розвитку логічного мислення; сприяє вихованню естетичних почуттів та набуттю учнями уміння спостерігати в природі.

Вивчаючи природу, спостерігаючи її процеси і явища, діти порівнюють їх, намагаються робити найпростіші узагальнення, замислюються над причинами явищ, що відбуваються. При цьому їхній розум вправляється в аналізі та синтезі одержаних відомостей, в умінні знаходити схоже та відмінне в предметах і явищах, в узагальненні схожих рис. Все це має велике значення для розвитку розумових здібностей, особливо логічного мислення учнів.

У ході конкретних спостережень розумово відсталі учні встановлюють зв'язки між різними природними об’єктами та явищами. Наприклад, спостерігаючи за температурою повітря, школяр встановлює складні зв'язки: танення снігу, криги на водоймах, поява комах пов'язані з підвищенням температури повітря. Робота з розвитку кола елементарних уявлень на основі дослідження природного об'єкта значно збагачує чуттєвий досвід розумово відсталих молодших школярів, дає конкретний матеріал для розвитку та корекції їхнього мовлення і мислення.

Під час екскурсій молодші школярі вивчають такі явища природи, які неможливо спостерігати в класі: висоту сонця в різний час дня, ознаки літа, осені, зими, весни. Вони знайомляться з місцевими рослинами (травами, квітами, кущами, деревами), тваринами (метеликами, мурахами, жуками, птахами). Для ознайомлення з об’єктами живої і неживої природи учнів виводять в парк, поле, ліс. З деякими рослинами спочатку ознайомлюють в природі (наприклад, з деревами, кущами), а потім вже завершують їх вивчення на уроці. З іншими рослинами спочатку вчитель ознайомлює учнів у класі, а потім – в природному середовищі лісу, поля (трави, первоцвіти, злаки), клумби (квіткові рослини).

Вивчення тварин на уроці завершується спостереженнями за їх поведінкою в природних умовах (птахи, комахи), в умовах наближених до природи (зоопарку), в місцях їх розведення і утримання (ферми, звіроферми та ін.).

Знайомство з рослинним і тваринним світом найкраще організовувати при проведенні комплексних екскурсій. При цьому учні вчаться самі відкривати ті зв'язки і взаємозалежності, які існують між тваринами і рослинами. Розумово відсталі школярі бачать об'єкти природи в природному середовищі, спостерігають взаємозв'язок рослин з грунтом, тварин з рослинами. Це дозволяє сформувати у них уявлення про природу як про єдине ціле, в якому всі частини найтіснішим чином взаємопов'язані. Окремі поняття, отримані на класних заняттях, екскурсіях зливаються в більш широке поняття – «природа».

Такі екскурсії розширюють уявлення учнів не тільки про природу, а й про навколишній світ, розвивають увагу, спостережливість, чуттєве сприйняття. Вони дозволять навчати учнів орієнтуватися на місцевості, спостерігати, порівнювати, встановлювати зв'язки між об’єктами спостереження і явищами природи, сприяючи формуванню навичок самостійного вивчення навколишньої дійсності.

Т. І. Пороцька наголошує на необхідності правильної організації екскурсій, від чого залежить її успіх, досягнення навчальної, і корекційно-виховної мети [5, с. 120].

Проведення екскурсії вимагає від вчителя великих знань, як самого екскурсійного матеріалу, так і методик, і прийомів роботи з учнями. Вчитель детально продумує місце проведення екскурсії, відповідність цього місця темі, освітній, корекційний і виховний матеріал даної екскурсії, її цілі і завдання. Учитель складає план екскурсії, маршрут, передбачає різні несподівані ситуації. План екскурсії розробляє вчитель, але із залученням до цієї роботи і самих учнів.

Екскурсія може бути складна для дітей, як зазначає Т. І. Пороцька, що зміна умов проведення заняття може негативно позначитися на увазі, якості сприйманого матеріалу, поведінці окремих учнів – легко збудливих, схильних до швидкої перевтоми. У зв'язку з цим високого значення набуває підготовка учнів до екскурсії [5, с. 123]. З розумово відсталими учнями не виходять на екскурсію, попередньо не підготувавши їх до правильного сприйняття того, що вони побачать. Дітям ще в школі вчитель розповідає, куди вони підуть, що являтиме собою об'єкт спостереження, на що особливо їм варто звернути увагу і т. д. Вчитель попереджає дітей, що після екскурсії буде проведена бесіда, їм будуть поставлені питання про побачене. В окремих випадках дає завдання замалювати по пам'яті той об'єкт, який вони бачили, або написати твір на тему екскурсії та ін.

Висновки. Проаналізована нами література, проведений експеримент і проведені екскурсії з розумово відсталими молодшими школярами, дозволяють зробити такі висновки.

Розумово відсталі учні молодшого шкільного віку відчувають труднощі в оволодінні природничими знаннями та вміннями, не можуть повно і самостійно використовувати отримані знання у практичній діяльності. Учням з труднощами дається виділення подібних чи спеціальних ознак природного об'єкта або явища; формування взаємозалежних та причинно-наслідкових зв’язків; послідовне висловлювання суджень. Такі труднощі спричинені нестійкістю розумових операцій – узагальнення, аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, класифікації, інертністю мислення; обмеженим об’ємом пам’яті, вузькістю сприймання; мовленнєвими та іншими порушеннями.

Уявлення молодших розумово відсталих школярів про природу можуть бути охарактеризовані як поодинокі, неточні, не об'єднані в єдину систему. Через знижену активність кори головного мозку уявлення у цих учнів зазвичай нечіткі і малодиференційовані.

Незважаючи на те, що у більшості учнів є уявлення про об'єкти живої і неживої природи, вони недостатньо точні, не відображають взаємозв’язків між об'єктами і явищами; найбільшу складність для розумово відсталих дітей являє осмислення і пояснення причинно-наслідкових зв’язків між об’єктами та явищами природного середовища;

Все це обумовлює необхідність спеціально організованого навчання учнів у природній або наближеній до природної обстановці. Такою формою навчального процесу є екскурсія. Метою організації екскурсій є вивчення конкретних предметів, явищ, об'єктів, процесів природного середовища або ж закріплення і узагальнення знань після вивчення відповідних тем на уроках в умовах класу. В ході екскурсії задіяні всі органи чуття, що полегшує сприйняття, в той же час роблячи його більш комплексним і всебічним; активізує зорову, вербальну і моторну активність учня. Спостерігаючи природні процеси і явища живої і неживої природи, розумово відсталі молодші школярі вчиться аналізувати, виявляти основні характерні ознаки та причинно-наслідкові зв'язки.

Організація екскурсій, під час яких здійснюється спостереження за об’єктами природного середовища, привернення уваги до характерних ознак, що відрізняють одне явище природи від іншого, організація допомоги учням у з'ясуванні цих питань, значно допомагає не тільки в правильному формуванні уявлень про природу, а й максимально сприяє корекції недоліків інтелектуального розвитку учнів. Жодне майстерне слово чи найяскравіша наочність не заміняють живого споглядання. Результати спостережень і одержані на екскурсіях відомості заповнюють прогалини у знаннях учнів, пов'язані з вадами сприймання та уявлення; враження, отримані під час екскурсій, стимулюють учнів до свідомого засвоєння матеріалу, пробуджують їхню допитливість і активність.

Тільки ретельно продумана, заздалегідь підготовлена екскурсія може бути ефективною, збагатить чуттєвий досвід учнів цікавими спостереженнями, сприятиме кращому засвоєнню ними знань, розвиватиме мислення, діалогічне і монологічне мовлення, збагатить словниковий запас іменниковою, прикметниковою та дієслівною лексикою.

Список літератури:

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 526 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронцовой. – М.: Школа-Прес, 1994. – 157 с.
3. Мачихина В. Ф. Внекласная воспитательная работа во вспомагательной школе-интернате / В. Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 1978. – 200 с.
4. Основы специальной дидактики / Под ред. д-ра пед. наук проф. И. Г. Еременка. – 2-е изд., перераб. – К.: Рад. шк., 1986. – 200 с.
5. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя всмогательной школы: Кн. для воспитателя из опыта работы / Т. И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – Київ: Знання, 2008. – 350 с.
7. Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми/ Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / И. М. Соловьев. – М., 1953. – 150 с.

Шибецкая В.В., Кравец Н.П.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация
Раскрыты особенности представлений о живой и неживой природе у школьников с нарушениям интеллекта. Исследовано состояние представлений о живой и неживой природе младших школьников с умственной отсталостью. Доказано коррекционное значение экскурсии в формировании и обогащении представлений о природе в учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Определена необходимость правильной организации и основательной подготовки к проведению экскурсии для успешного формирования природоведческих представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.
Ключевые слова: младшие школьники с нарушениям интеллекта, экскурсия, представления, объекты живой и неживой природы, умственно отсталые ученики.

Shybetska V.V., Kravets N.P.
M.P. Dragomanov National Pedagogical University

EXCURSION AS A MEANS OF ENRICHMENT IDEA ABOUT THE NATURE IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary
The features representations of animate and inanimate nature in pupils with intellectual disabilities. The state of representations of wildlife younger students with mental retardation. Proved correction value tours in the formation and enrichment of ideas about the nature of a primary school children with intellectual disabilities. Identified the need for proper organization and thorough preparation for the excursion to the successful formation of representations of natural history in primary school children with intellectual disabilities.
Keywords: younger school pupils with intellectual disabilities, excursion, representation, objects animate and inanimate nature, mentally retarded pupils.

УДК 373.3:371.214(4)

КОНЦЕПТ «КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ» В ОСВІТНІХ ДОКУМЕНТАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ярова О.Б.
Бердянський державний педагогічний університет

У статті характеризується компетентнісна термінологія в освітніх документах країн-членів Європейського Союзу. Незважаючи на той факт, що в ЄС існують численні відмінності щодо термінології, набору компетентностей для учнів і вчителів початкової школи, педагогічних підходів до розвитку компетентностей і способів оцінювання результатів, компетентнісна спрямованість є однією із загальних тенденцій розвитку початкової освіти в європейському освітньому просторі. Освітні підходи, що ґрунтуються на ключових компетентностях і результатах навчання, передбачають зміни в методах навчання. Школи беруть на себе відповідальність за розробку навчального плану, стандартів і системи оцінювання в цілях ефективної реалізації компетентнісної парадигми.
Ключові слова: ключові компетентності, крос-предметні компетентності, початкова освіта, зміст освіти, Європейський Союз.

Постановка проблеми. Опублікований в «Офіційному журналі Європейського Союзу» в грудні 2008 року «Висновок Ради та представників урядів держав-членів щодо підготовки молоді до XXI-го століття: порядок денний для європейського співробітництва у шкільній освіті» зазначає, що «...шкільна освіта, включаючи усі ступені до кінця середньої, закладає основу для безперервного навчання, дозволяючи учням набувати необхідні ключові компетентності, які допоможуть їм упродовж усього їхнього особистого та професійного життя» [5, с. 319-320].

«Оновлена стратегічна рамка для європейського співробітництва в освіті та навчанні» (*An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, 2008) також одним з головних викликів для держав та національних освітніх систем на сучасному етапі називає створення рівних можливостей для набуття ключових компетентностей усіма громадянами (як дітьми, так і дорослими), спираючись на результати навчання, що впливають на якість професійного та особистого життя [4].

Зрозуміло, що процеси реформування шкільної освіти безпосередньо стосуються і початкової ланки, яка закладає базу для безперервної освіти людини. Серед завдань початкової школи у XXI столітті, за оцінкою Світового банка досягнень Цілей розвитку тисячоліття (*Millennium Development Goals – MDG*, 2006), називається необхідність зосередитися на підвищенні частоти і тривалості участі хлопчиків і дівчаток в освіті та приділити більше уваги результатам навчання [15]. Якщо перше завдання є більш актуальним для країн, що розвиваються, то друге – займає одне з перших місць у порядку денному більшості розвинутих країн світу, зокрема європейських. Політики й педагоги розглядають сьогодні ключові компетентності як інструмент підвищення якості шкільної освіти.

Імплементація компетентнісного підходу в початковій школі на сучасному етапі її розвитку є досить складним процесом. Інтегрований характер навчання на рівні МСКО 1 у порівнянні з середньою та професійною освітою (предмето-базований курикулум) надає переваги в організації навчання молодших школярів на компетентнісній основі. Проте в країнах ЄС існують певні розходження щодо термінології в освітніх документах, набору компетентностей для учнів і вчителів початкової школи, педагогічних підходів до формування компетентностей та механізмів оцінювання результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключові компетентності у шкільній практиці країн ЄС, методи їх упровадження в зміст шкільної освіти та оцінювання результатів навчання є предметом досліджень таких зарубіжних фахівців, як А. Армстронг (Alan Armstrong), П. Блек (Paul Black), Д. Вільям (Dylan Wiliam), Дж. Гордон (Jean Gordon), Б. Мейл (Brian Male), А. Мішель (Alain Michel), Х. Мойа (Josй Moya), Д. Пеппер (David Pepper), Х. К. Тедеско (Juan Carlos Tedesco), А. Тіана (Alejandro Tiana), Г. Халаш (Gбbor Halбsz) та ін.

Теорії та практиці реалізації компетентнісного підходу в Україні і в зарубіжжі присвячені дослідження багатьох вітчизняних науковців, серед яких Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гушлевська, О. Локшина, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін. Значна частина праць дослідників сфокусована на вивченні проблем упровадження ключових компетентностей у зміст середньої та професійної школи. Проте європейська початкова школа також сьогодні демонструє конкретні позитивні результати реформування на компетентнісних засадах.

Мета статті. Головною метою даної роботи є з'ясувати розуміння концепту «ключові компетентності» країнами Європейського Союзу, визначити спільні риси та розбіжності в його тлумаченні на рівні нормативних документів, схарактеризувати основні напрями освітньої політики країн ЄС щодо імплементації ідеї ключових компетентностей у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Історично важливими подіями у розробці концепту ключових компетентностей в освіті стали:

– прийняття у 1990 р. у Таїланді (Джомтьен) на Всесвітній конференції з освіти для всіх Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» *(World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs»)* [14];

– доповідь «Освіта. Прихований скарб» *(Learning: The Treasure Within)*, підготовлена у 1996 р. Ж. Делором *(Jacques Delors)*, представником Франції, Головою Міжнародної комісії з освіти для XXI століття у рамках ЮНЕСКО [12];

– доповідь «Ключові компетентності в Європі» *(Key Competencies in Europe)*, представлена експертом Ради Європи В. Хутмахером *(Walo Hutmacher)* у 1996 р. на симпозіумі з питань середньої освіти у Берні (Швейцарія) [11];

– проект «Визначення та добір компетентностей» *(DeSeCo – Definition and Selection of Competences)* під егідою ОЕСР протягом 1997–2003 рр. у країнах-членах;

– дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній середній освіті»

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Ярова О.Б., 2015

(Key Competencies. A developing concept in general compulsory education), проведене у 2002 р. Європейською комісією разом із мережею EURYDICE [8];

– затвердження у 2006 р. Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя *(Key Competencies for Lifelong Learning)* з метою упровадження в державах-членах [6].

Результатом діяльності ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії, Міжнародного департаменту стандартів та інших організацій на початку XXI ст. стало обґрунтування феномену «компетентність», його сутнісних характеристик та інструментів формування й вимірювання набуття компетентностей. Зокрема, ЕС у документі «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (*Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework*, 2007) визначив 8 ключових компетентностей (спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; ініціатива та підприємницька компетентність; культурна виразність) [7], що скоординувало подальші трансформаційні процеси в національних системах освіти.

Перші чотири компетентності формуються в рамках традиційних дисциплін і тому, як правило, закріплені в предмето-базованих курикулумах. Когнітивні компетентності даної групи вимірюються як на національному, так і на міжнародному рівнях. Вони охоплені тестами та екзаменами, результати яких використовуються країнами для вдосконалення шкільної освіти на рівні класу, школи та системи.

Ключові компетентності другої групи за своєю природою є крос-предметними і потребують підключення навичок критичного мислення, творчого підходу, ініціативного ставлення, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, управління емоціями та почуттями, що у свою чергу значно ускладнює процедуру вимірювання результатів. Тому експерти підкреслюють, що кожна з груп ключових компетентностей порізному буде відображена в змісті шкільної програми, а набуття учнями компетентностей буде відбуватися у різний спосіб і на різних рівнях.

Щодо концепту «ключові компетентності» серед багатьох його тлумачень та інтерпретацій можна виділити такі спільні акценти, як важливість ключових компетентностей для гідного життя та роботи, покращення якості життя, прийняття рішень, подальшої освіти, саморозвитку та самореалізації індивідуумів у суспільстві. Визначення ключових компетентностей, як правило, відносяться до складних понять, що виходять за рамки когнітивних аспектів і включають цінності, ставлення, досвід і потенціал людини на додаток до набору навичок. Ключові компетенції в галузі освіти розглядаються як динамічне явище, чутливе до змін у контекстах (родина, однолітки, дозвілля, робота, громада тощо) поза формальною системою освіти. Такий підхід працює на кінцеву ціль компетентнісної освіти – реалізацію навчання упродовж життя.

У документах держав-членів Євросоюзу використовуються різні визначення та класифікації понять «навички» *(skills)*, «здібності» *(abilities)*, «компетентності» *(competences)*, «ключові компетентності» *(key competences)*, «базові компетентності» *(core competences)* залежно від соціально-лінгвістичного контексту та домінуючої парадигми. З огляду на це, країни Євросоюзу можна поділити на три групи.

До першої групи відносимо країни, які використовують термін «компетентність» на законодавчому рівні, розуміючи під компетентністю, по-перше, *застосування* знань і навичок, а по-друге, вказуючи, що це поняття охоплює знання, навички і *ставлення*. Наприклад, у Португалії набуття компетентності передбачає комплексний розвиток умінь і навичок, що сприяють використанню знань у різних ситуаціях (знайомих або нових). Крім того, в Португалії *Competências essenciais* (основні компетентності) відносяться до загальних і специфічних предметних знань, які вважаються необхідними для всіх громадян у сучасному суспільстві. В мальтійській освітній системі «компетентність» – це здатність використовувати знання, навички та інші здібності для *виконання функції відповідно до даного стандарту* в робочій або навчальній ситуації і в процесі професійного та/або особистісного розвитку. В Італії підкреслюється *індивідуальний характер* поняття «компетентність»: молодший школяр за допомогою школи знання і навички з кожного предмета і в кожному циклі початкової освіти повинен перетворити на особистісні компетентності [9, с. 79].

Концепт ключових компетентностей (Австрія, Болгарія, Кіпр, Чехія, Данія, Литва, Мальта, Нідерланди, Румунія, Словаччина, Словенія) характеризується як предмето-незалежний та утворює *«ядро»* або базовий набір (як в Іспанії) або *«основу»* для навчання (як у Франції, Люксембурзі та Бельгії (франкомовна громада) – *Socle de competences*). У Франції *«socle»* включає в себе як предметний, так і крос-предметний аспекти, і розглядається як *основа для навчання упродовж життя*, що є важливим моментом з точки зору шкільних реформ й освітньої політики ЄС. Данський підхід до визначення ключових компетентностей наголошує на їхній функції «осей», навколо яких у майбутньому повинні сформуватися *професійні компетентності особистості.* У Словенії ключові компетентності включають уміння вчитися, соціальні навички, ІКТ, *планування та розвиток кар'єри*, підприємництво, екологічну відповідальність, безпеку на робочому місці [9, с. 80].

Друга група країн Євросоюзу замість концепту «ключові компетентності» в освітніх документах використовує іншу термінологію. В Австрії термін *«динамічні здібності» (Dynamische FertigKeiten)* відноситься до інтерактивних трансверсійних компетентностей, у той час як в Естонії існує чітке розмежування між загальними і предмето-базованими компетентностями та *крос-предметними темами.* В Угорщині оригінальний текст Європейської Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя був використаний лише з незначними змінами для укладання національного курикулуму для учнів 6-18 років, але він завершується специфічними горизонтальними *«цілями розвитку»*, які також визначають різні компетентності та цінності (наприклад, європейська ідентичність, економічна культура або підготовка до ролі дорослих) [10, с. 294].

У Сполученому Королівстві та Ірландії використовуються такі терміни, як *«навички»*, *«базові навички»* або *«ключові навички»*. В Ірландії перелік навичок визначений окремо для початкової та неповної середньої освіти. Так для початкової школи важливо розвинути в учнів здібності аналізувати, досліджувати, мислити критично і розв'язувати проблеми [3].

У Шотландії базові навички являють собою широкі *крос-предметні уміння* (комунікативні навички, математична грамотність, навички розв'язання проблем, використання ІКТ, соціальні навички взаємодії з іншими), які необхідні індивідууму, щоб бути повноцінним, активним та відповідальним членом суспільства. Шотландський приклад демонструє найбільш характерний в Європі підхід до реалізації нової курикулярної парадигми. «Курикулум для досконалості», що розроблявся протягом 2005-2008 рр. та упроваджувався з 2009 року по 2014 рік, спрямований на те, щоб усі молоді люди досягли успіхів у навчанні, розвинули впевненість у власних здібностях, виросли відповідальними громадянами та ефективними працівниками. Зміст курикулуму структурований як *«набір результатів і досвіду»* [1, с. 8].

У Національному курикулумі Англії зазначено, що з метою підготовки школярів до дорослого життя, подальшого навчання і кар'єри в них необхідно розвинути навички, які пов'язані як з окремими предметами, так і більш загальні професійні навички – *функціональні навички та навички індивідуального навчання та мислення (personal learning and thinking skills – PLTS)*. Функціональні навички включать знання англійської мови, математики та ІКТ. PLTS передбачають, що учні зможуть виконувати функції незалежних запитувачів, творчих мислителів, членів команди, селф-менеджерів. Курикулярна рамка супроводжується переліком результатів, які визначають навички, поведінку та особисті якості стосовно кожної групи вмінь. Заявлені також крос-предметні теми: ідентичність і культурна різноманітність, здоровий спосіб життя, участь у житті громади, підприємництво, глобальний вимір і сталий розвиток, технологія і засоби масової інформації, творчість і критичне мислення [13, с. 29-30].

Третя група країн ЄС у навчальних планах визначає цілі та завдання, а не компетентності або навички. Прикладом такого навчального плану є новий курикулум Швеції для обов'язкової освіти (2011 р.), в якому фігурують дві групи цілей – «цілі, до яких прагнути» *(goals to strive for)* та «цілі для досягнення» *(goals to attain)*. Заявлені цілі сформульовані навколо знань, навичок і ставлень, що робить їх схожими з європейськими ключовими компетентностями. Цілі у шведському курикулумі охоплюють широкий спектр якостей і навичок (або компетентностей), що розвиваються на всіх етапах обов'язкової освіти, починаючи з дошкільної [16, с. 22-23].

Фландрія визначає *розвивальні (Ontwikkelingsdoelen)* та *кінцеві (Eindtermen)* цілі. У той час як цілі першої групи вважаються органами освіти бажаними для досягнення конкретною аудиторією учнів, кінцеві цілі визначають знання, розуміння, навички й ставлення, що їх учні обов'язково повинні продемонструвати після закінчення певного навчального етапу.

Ще одним прикладом курикулуму, в якому компетентності фігурують імпліцитно, у визначенні цілей, є курикулум Латвії. Спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти цілі фіксують необхідність заохочення розвитку особистості учня, його фізичних і розумових здібностей, а також усвідомлення цінності здоров'я як умови якісного життя. Цілі також спрямовані на розвиток позитивної, критичної та соціально активної позиції, а також розуміння прав і обов'язків громадян Латвії, формування навичок учитися самостійно і поглиблювати знання, створення мотивації безперервного навчання упродовж життя і цілеспрямованої діяльності. Останні цілі схожі за змістом із трансверсійними ключовими компетентностями [2, с. 27-30].

Спільною рисою шкільних реформ у державах-членах ЄС став вибір змісту освіти як основного інструменту переходу до компетентнісної парадигми. Перед початковою школою, так само як і перед іншими рівнями освіти, постало питання адекватного структурування змісту освіти та добору ключових компетентностей, яких повинні набути молодші школярі.

Висновки і пропозиції. Незважаючи на різноманітність термінів, що використовуються в освітніх документах, підходів до імплементації та надання різного ступеня важливості кожній з ключових компетентностей у курикулумах обов'язкової освіти, вплив Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя є відчутним в усіх державах-членах ЄС, навіть якщо інші фактори, такі як вимірювання PISA або реформа національної рамки кваліфікацій також грали важливу роль.

Аналіз освітніх документів держав-членів Євросоюзу дозволяє зробити висновок про те, компетентнісна спрямованість є однією із загальних тенденцій розвитку початкової освіти в європейському освітньому просторі.

Успішної імплементації ключових компетентностей у навчальний процес початкової школи можна очікувати в тих країнах, де скоординовано дії в наступних областях:

1) в національних курикулумах визначені компетентнісно-орієнтовані цілі та стандарти;

2) системи національного та шкільного оцінювання успішності учнів приведені у відповідність до цілей і стандартів;

3) відбувається інтенсивний розвиток професійного потенціалу вчителів щодо адаптації педагогічної діяльності на рівні класу до нових вимог і стандартів;

4) активно підтримуються педагогічні інновації на шкільному рівні задля оновлення навчального середовища.

Список літератури:

1. Armstrong A. Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning / Alan Armstrong. – Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2014. – 13 p.
2. Catlaks G. Curriculum development and teacher training in Latvia / Guntars Catlaks // Quality Education for All: Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region – from Vision to Practice: Final Report of the Sub-Regional Seminar (Tbilisi, Georgia, 26-28 June 2003). – Geneva: International Bureau of Education, 2004. – 56 p.
3. Department of Education and Skills. Primary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.education.ie/en/The-Education-System/Primary/
4. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. An updated strategic framework for European cooperation in education and training. COM (2008) 865 final. {SEC (2008) 3047} & {SEC (2008) 3048}. – Brussels: Commission of the European Communities, 2008. – 16 p.

5. EU (European Union). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st Century: an agenda for a European cooperation on schools // Official Journal of the European Union. – 2008. – 13 December. – P. 319/20–319/22.
6. EU (European Union). Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I. 394/10 – I. 394/18.
7. European Commission. Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 12 p.
8. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. – Brussels: European Eurydice Unit, 2002. – 182 p.
9. Gordon J. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners / Jean Gordon, Gabor Halasz, Magdalena Krawczyk, Tom Leney, Alain Michel, David Pepper, Elzbieta Putkiewicz, Jerzy Wiśniewski. – CASE Network Reports № 87. – Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, 2009. – 328 p.
10. Halász G. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation / Gábor Halász & Alain Michel // European Journal of Education. – 2011. – Vol. 46, № 3. – P. 288-306.
11. Hutmacher W. Key Competencies in Europe / Walo Hutmacher // Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. – 72 p.
12. Learning: The Treasure Within, the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors. – UNESCO, 1996. – 266 p.
13. Male B. Primary Curriculum Design Handbook: Preparing our Children for the 21st Century / Brian Male. – London; New York: Continuum, 2012. – 224 c.
14. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s / Background Document. World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990). – N. Y.: UNICEF House, April 1990. – 164 p.
15. Nielsen H. D. From Schooling Access to Learning Outcomes: An unfinished Agenda: An Evaluation of the World Bank support to primary education / H. Dean Nielsen. – World Bank Group, 2006. – 152 p.
16. UNESCO–IBE. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – International Bureau of Education). World Data on Education. Sweden. VII Ed. – 2010 / 2011. – 42 p.

Яровая Е.Б.
Бердянский государственный педагогический университет

КОНЦЕПТ «КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОКУМЕНТАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Аннотация
В статье характеризуется компетентностная терминология в образовательных документах стран-членов Европейского Союза. Несмотря на тот факт, что в ЕС существуют многочисленные различия, касающиеся терминологии, набора компетентностей для учащихся и учителей начальной школы, педагогических подходов к развитию компетентностей и способов оценивания результатов, компетентностная направленность является одной из общих тенденций развития начального образования в европейском образовательном пространстве. Образовательные подходы, основанные на ключевых компетентностях и результатах обучения, предполагают изменения в методах обучения. Школы берут на себя ответственность за разработку учебного плана, стандартов и системы оценивания в целях эффективной реализации компетентностной парадигмы.
Ключевые слова: ключевые компетентности, кросс-предметные компетентности, начальное образование, содержание образования, Европейский Союз.

Yarova O.B.
Berdyansk State Pedagogical University

THE CONCEPT «KEY COMPETENCES» IN THE EDUCATIONAL DOCUMENTS ON PRIMARY SCHOOL IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

Summary
The article characterizes the competence terminology in educational records of member countries of the European Union. Though in the EU there are numerous differences concerning the terminology in the educational documents, sets of competences for primary school students and teachers, pedagogical approaches to the development of competences, and devices of results assessment, competence orientation is one of the general trends in the development of primary education in the European education area. Educational approaches based on key competences and learning outcomes, which are now forming a growing number of curricula in Europe, suggest important changes in teaching methods. Schools take responsibility for developing the curriculum or its part, standards, and assessment in order to effectively implement competence-based paradigm.
Keywords: key competences, cross-subject competences, primary education, contents of education, the European Union.

УДК 004:378.011.3-057.175:902

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

Литвин В.А.
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті викладено проблеми впровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій комп'ютерного моделювання в процесі професійної підготовки архітекторів у межах концепції проектної освіти. Розглянуто застосування проектного навчання на основі ІКТ, яке інтегрує методологію архітектури із сучасними інформаційними та педагогічними технологіями, а також новими методами управління навчальним процесом. Подано рекомендації щодо методики навчання технологій комп'ютерного моделювання.
Ключові слова: методика, інформаційні технології, технології комп'ютерного моделювання, тривимірне моделювання, професійна підготовка, проектна освіта.

Постановка проблеми. Сучасний рівень і темпи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) змушують по-новому поглянути на сутність і методику підготовки фахівців-архітекторів, діяльність яких пов'язана з проектуванням довкілля, предметних форм, пластичних, світло-колірних властивостей оточення. Нині з'явились і невпинно прогресують нові можливості формоутворення, ускладнюється проектна культура, в якій активно використовуються інноваційні ресурси. У зв'язку зі стрімким розвитком і поширенням ІКТ важливою складовою сучасної освіти стає інформаційно-технологічна, яка є результатом інтеграції та конвергенції методів, засобів і технологій інформатики з певною галуззю діяльності, зокрема, архітектурою. Предметом інформаційно-технологічної освіти є інтелектуальні технології створення інформаційного продукту за допомогою засобів ІКТ. Водночас, однією з провідних у структурі компетентностей особистості нині виступає, інформатично-комунікативна, зокрема, професійно-інформатична компетентність. Формування і розвиток цієї компетентності відбувається під час наскрізної інформатичної підготовки фахівця у ВНЗ [2, с. 135, 138]. Стосовно архітектурної освіти, провідною метою інформатизації вчені вважають формування професійно-інформатичної компетентності та, на її основі, – інформаційної культури майбутнього архітектора [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам інформаційної підготовки у ВНЗ художньо-графічного та архітектурного профілю присвячені роботи А. Г. Бермус, І. Б. Готської, В. А. Грішина, О. Т. Ієвлевої, М. У. Кислюк, Ю. В. Котова, В. А. Кніяц, М. Н. Марченко, Л. Я. Нодельмана, З. С. Смолова, П. Е. Тюріна, В. І. Хабарова та ін.; застосування ІКТ у проектно-конструкторській діяльності вивчали А. І. Берх, О. М. Джеджула, А. А. Добряков, Е. Б. Коблякова, В. К. Сидоренко та ін. Окремі аспекти інформатизації архітектурної освіти розглянуті в роботах Н. А. Євдокімової, М. В. Нікольського, Н. О. Рочегової. Серед українських науковців, які розглядають ІКТ у підготовці архітекторів: І. В. Бірілло, С. М. Блащук, Ю. О. Дорошенко, О. В. Кащенко, Ю. М. Ковальов, К. О. Сазонов, В. О. Тімохін, В. В. Товбич, О. А. Хлюпін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на численні наукові дослідження, питання інформаційної підготовки, навчання сучасних ІКТ та їх застосування у професійній освіті майбутніх архітекторів у ВНЗ потребують подальшого вивчення. Важлива роль у складному процесі підготовки архітекторів, безперечно, належить технологіям, заснованим на інноваційних формах організації навчально-виховного процесу з використанням ІКТ. Тому **метою статті** є аналіз методичних підходів до формування інформаційної культури студентів-архітекторів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна культура архітектора – це, передусім, культура пошуку, вибору та сприйняття інформації, знання законів інформаційного моделювання, автоматизованого проектування, правил створення інформаційного повідомлення тощо, а також усвідомлення масштабів і динаміки інформаційно-ресурсних систем, що оточують фахівця-архітектора. Концептуальні ідеї інформатизації вищої архітектурної освіти полягають у раціональному використанні комп'ютеризованих навчальних засобів, а також спеціалізованого програмного забезпечення шляхом комплексного застосуванні ІКТ у навчальному процесі, що дасть змогу викладачам координувати навчальну діяльність студентів у традиційному та віртуальному навчальному середовищі, організувати та забезпечити належну гуманітарну, природничо-наукову, художню, соціально-економічну, екологічну, інженерно-проектувальну підготовку майбутніх фахівців відповідно до стандартів вищої освіти та сучасних вимог ринку архітектури та будівництва. Ефективне формування інформаційної культури архітекторів у ВНЗ передбачає використання креативних можливостей ІКТ з метою розвитку композиційного мислення студентів відповідно до сучасних архітектурних концепцій; застосування проектного навчання, організації пошукової та експериментальної діяльності, що підсилює цілеспрямоване формування професійно важливих якостей студентів-архітекторів.

На думку науковців, 3D моделювання, візуалізація та анімація, нарівні з макетуванням стали стандартом подання демонстраційних матеріалів архітектурних проектів. Завдяки фотореалістичності та деталізації, візуалізація проекту дає найбільш повне уявлення про об'єкт проектування. Відповідно, необхідно впроваджувати в процес навчання архітекторів комп'ютерні технології, які дозволяють розширити формотворчі та художні можливості архітектурного проектування. Зокрема, у процесі навчання архітекторів доцільно застосування комп'ютерного живопису (програма Corel Painter): штрихи, текстурні заливки, градієнти, шлейфи створюються технічними засобами (спеціальні пензлі, інтеракція паперу, художні шари, малювання по траєкторії, калькування, мікшування образот-

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Литвин В.А., 2015

ворчих засобів та ін.). Комп'ютерна графіка – область діяльності, в якій спеціалізовані програми використовуються як інструмент для моделювання складних просторових, пластичних форм, художніх якостей конструкцій і матеріалів архітектурно-дизайнерської середовища. Упровадження цих технологій допомагає урізноманітнити навчальний процес, підвищує якість і доступність освіти. Використання графічних редакторів у процесі навчання виводить студентів на якісно новий професійний рівень, сприяє їх позитивній мотивації до використання комп'ютера та самовираження. Комп'ютерна графіка стимулює розвиток уяви, образного мислення, сприяє вирішенню проектних завдань [6].

Разом із тим, можливості ІКТ суттєво розширили сферу інформаційних знань, необхідних у процесі інженерного проектування. Зокрема, ключова для майбутнього архітектора дисципліна «Архітектурне проектування» підлягає суттєвій модернізації в напрямі використання графічних комп'ютерних програм, а також спеціалізованого програмного забезпечення (архітектурного та будівельно-конструкторського).

Одним з пріоритетних напрямів у навчанні архітекторів сьогодні є опанування методикою побудови об'ємно-просторової інформаційної моделі об'єкту, отриманої шляхом перетворення реального будівельного об'єкту в інформаційну тривимірну комп'ютерну модель з використанням інформаційних засобів. Для студентів напряму «Архітектура» передбачений курс «Основи комп'ютерного моделювання архітектурних об'єктів», що вивчається у третьому (1-а частина) і п'ятому (2-а частина) семестрах, у якому студенти повинні засвоїти всі етапи і методи моделювання тривимірних об'єктів. Серед завдань можна виділити: формування основних компонентів проектної культури студентів і залучення їх до проектної діяльності за допомогою вивчення основ 3D моделювання та анімації (для створення та візуалізації проектів); набуття і розвиток практичних умінь і навичок створення та побудови різних тривимірних моделей, сцен, анімації, видів композицій для розробки макетів, рекламних матеріалів; архітектурних форм, ландшафту та дизайну.

Отже, метою профільного курсу є забезпечення теоретичних знань у галузі комп'ютерної графіки і на цій основі – вмінь і навичок використання спеціалізованих програм у навчальній і подальшій професійній проектній діяльності, зокрема, при створенні інформаційної моделі архітектурного об'єкту. Проте реальна практика свідчить про нагальну потребу вдосконалення методики вивчення інформаційного моделюванням у ВНЗ [3, с. 4], адже архітектор повинен досконало вміти створювати будь-які форми і візуалізувати всі свої творчі задуми.

Навчання архітекторів і дизайнерів техніці вираження творчого задуму за допомогою 3D-графіки передбачає окремий навчальний курс і відбувається, як правило, протягом одного семестру. На погляд викладачів-практиків, для розвитку навичок тривимірного моделювання та проектної графіки необхідно набагато більше часу. У програму курсу, в якому чергуються теоретичні та практичні заняття, входить: знайомство з інтерфейсом програми, вивчення сплайнів, Loft моделювання, початковий рівень POLY моделювання, робота з модифікаторами, з простими матеріалами і текстурами, постановка освітлення і рендерінг стандартними засобами програми. Цього достатньо лише для створення простої сцени проектованого об'єкта.

Обмежені знання не дають можливості студентам створювати досконалий фотореалістичний проектний продукт, оскільки для цього необхідно більш глибоко вивчити створення складних і складених матеріалів, навчитись працювати з великою кількістю скриптів і плагінів (наприклад, використання дерев у сцені без перевантаження пам'яті комп'ютера, створення снігу, води та інших натуралістичних об'єктів). Додаткові навички потребують часу на їх осягнення, вимагають детального опрацювання, однак не викладаються разом зі стандартними інструментами графічних програм. Подальше оволодіння графічними програмами студенти виконують самостійно, шукаючи інформацію в Інтернеті, посібниках, неформальній освіті.

Під час вивчення геометричного моделювання в архітектурному дизайні студенти-архітектори мають ознайомитися з сучасними комп'ютерними графічно-інформаційними технологіями та опановувати методи і інструментальні програмні засоби геометричного моделювання стосовно архітектурного дизайну. При цьому основою геометричного моделювання виступає теорія параметризації, методологічний і математичний апарат прикладної геометрії, а інтегральною метою навчання визначено розвиток логічного й алгоритмічного мислення майбутнього архітектора [2, с. 137].

Завданням вивчення комп'ютерних інструментальних засобів архітектурного проектування є ознайомлення з використовуваними в архітектурному проектуванні інструментальними програмними засобами, їх функціональним призначенням і можливостями. Студенти вивчають інтерфейс і на початковому рівні опановують роботу в середовищі систем автоматизованого проектування. Основний акцент робиться на формуванні технологічних уявлень про діяльність архітектора з використанням ІКТ. У процесі вивчення комп'ютерних технологій в архітектурному проектуванні студенти мають на мінімально достатньому рівні опанувати необхідні сучасному архітектору комп'ютерні технології та відповідні інструментальні програмні засоби. Комп'ютер з професійним архітектурно-будівельним програмним забезпеченням розглядається як універсальний засіб діяльності архітектора. Зважаючи на необхідність використання низки різних спеціалізованих прикладних програм, належна увага приділяється вивченню міжпрограмного інтерфейсу як основи обміну графічною інформацією між різними програмами [2, с. 136-137]. Для виконання архітектурної візуалізації найчастіше використовують: AutoCAD, ArchiCAD, Atlantis R, 3ds Max.

Поглиблене навчання комп'ютерних технологій відбувається під час архітектурно-дизайнерського проектування в поєднанні з поступовим опануванням програми 3ds Max протягом усього навчання [4]. Шляхом багаторазових повторень прийомів формоутворення під час виконання курсового проектування навички оперування інструментарієм графічної програми мають перейти на підсвідомий рівень аж до розвитку психосоматичних моторних реакцій майбутнього фахівця. Методично грамотно і послідовно побудовані комплексні проектні та графічно-технічні завдання підібраного ряду типологічно різноманітних об'єктів архітектурного проектування дозволяють студентам поєднувати основоположні інструменти графічної програми з індивідуальними авторськими підходами для вираження своїх творчих ідей. Таким чином, відбувається індивідуалізація навчання кожного студента, що дуже важливо для розвитку творчого бачення майбутніх архітекторів. Упродовж першого-другого років навчання студенти виконують курсові проекти з архітек-

турного проектування переважно традиційними методами. Упровадження комп'ютерних засобів і технологій у навчальний процес з архітектурного проектування відбувається поступово, починаючи з третього курсу, а обов'язковим є на четвертому курсі. До дипломного проекту як випускової кваліфікаційної роботи висувається вимога: проектування та підготовка пояснювальної записки і експозиції виконуються виключно із використанням комп'ютерних засобів і технологій [2].

Внаслідок усіх зазначених заходів випускники ВНЗ успішно розробляють і застосовують на практиці сучасні інструменти та технології автоматизації архітектурного проектування [5, с. 15.]:

- технології автоматизованого проектування архітектурних об'єктів на основі інтегрованої інформаційної моделі будівлі (BIM – building information model);
- імітаційне моделювання процесів проектування та експлуатації об'єктів;
- засоби управління архітектурними проектами, в тому числі, із застосуванням технології 4D-моделювання як фактор конкурентної переваги архітектурно-проектних організацій;
- тривимірна візуалізація та реконструкція архітектурних об'єктів, моделювання культурно-історичної міського середовища;
- автоматизоване проектування мультикомфортних швидкомонтованих екологічних будівель на основі енергозберігаючих технологій, застосування технологій «розумний дім»; «зелені» стандарти;
- застосування геоінформаційних технологій для моделювання та прив'язки об'єктів до території та ландшафту;
- віртуалізація міського середовища – доповнена реальність, проекційні технології (3D-маппінг);
- мультимедіа технології для презентації архітектурно-містобудівельних об'єктів і проектів.

Майбутній архітектор повинен вміти використовувати всі можливості комп'ютерної техніки, поєднувати інтелектуальну працю з електронними можливостями сучасних ІКТ. Сформувати такі навички можливо лише у процесі наскрізної інформатичної підготовки, що забезпечить інтенсифікацію навчально-виховного процесу, індивідуалізацію навчання; використання форм та методів, спрямованих на творчий особистісний і професійний розвиток і саморозвиток майбутніх фахівців-архітекторів [1, с. 16]. У межах концепції проектного освіти студенти мають можливість повністю засвоїти зміст проектної діяльності та технологій комп'ютерного моделювання, зокрема BIM.

Проблеми, з якими стикаються ВНЗ під час упровадження технологій комп'ютерної графіки та візуалізації: недостатнє матеріально-технічне забезпечення; висока вартість апаратного та ліцензійного програмного забезпечення для створення автоматизованого робочого місця; вибір з маси доступних графічних програм, придатних для використання в якості навчальних засобів; відсутність єдиного навчально-методичного забезпечення; недостатній обсяг навчального часу, відведеного планами і програмами на вивчення ІКТ; потреба додаткової підготовки і сертифікації викладачів. Ці проблеми мають бути централізовано вирішені для ефективного застосування методики навчання майбутніх архітекторів засобами ІКТ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, інформатична підготовка у ВНЗ архітектурного профілю закладає базу, на якій нарощується весь подальший арсенал професійних знань і вмінь, необхідних кожному архітекторові-практику. Можливості інформаційних технологій, які дозволяють вирішувати складні проектно-композиційні завдання, сприяють формуванню професійного мислення та розкриттю творчого потенціалу студентів та, водночас, потребують спеціальних методів архітектурної освіти. З огляду на специфіку професійної діяльності архітекторів, інтеграція ІКТ у систему архітектурної освіти найбільш ефективна у формі проектної організації навчальної діяльності, спрямованої на розвиток творчого мислення, проектних методів діяльності та формування інформаційної культури майбутніх фахівців. Подальші дослідження передбачають розроблення й упровадження ефективних технологій формування інформаційної культури студентів-архітекторів у ВНЗ.

Список літератури:

1. Бірілло І. Інформатична підготовка майбутніх архітекторів / Інна Бірілло // Наукові записки. – Вип. 4, ч. 1. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 11–16.
2. Дорошенко Ю. О., Бірілло І. В., Хлюпін О. А., Блащук С. М. Концептуальні засади формування інформатичної компетентності майбутніх архітекторів// Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник Матеріалів III міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 12–14 листопада 2012 року). – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 133–139.
3. Евдокимова Н. А. Совершенствование методических подходов к формированию умений и навыков информационного моделирования органических объектов (на примере раздела курса информатики для архитектурно-художественных специальностей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Евдокимова Наталья Анатольевна. – М., 2005. – 198 с.
4. Жоров Ю. В. Обучение трехмерной графике архитекторов-дизайнеров / Ю. В. Жоров // Перспективы архитектурно-художественного образования: материалы Международной научной конференции. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – С. 36–39.
5. Захарова Г. Б. Новые информационные технологии в архитектурно-градостроительной деятельности: опыт преподавания / Г. Б. Захарова, А. И. Кривоногов // Новые информационные технологии в исследовании сложных структур: материалы Десятой российской конференции с международным участием (9-11 июня 2014 года). – Томск: Изд. дом ТГУ, 2014. – С. 15.
6. Трускова М. А. Компьютерная графика как средство формирования проектной культуры / М. А. Трускова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 8-11.

Литвин В.А.
Львовский научно-практический центр
Института профессионально-технического образования
Национальной академии педагогических наук Украины

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Аннотация
В статье изложены проблемы внедрения в учебный процесс современных информационных технологий компьютерного моделирования в процессе профессиональной подготовки архитекторов в рамках концепции проектного образования. Рассмотрено применение проектного обучения на основе ИКТ, которое интегрирует методологию архитектуры с современными информационными и педагогическими технологиями, а также новыми методами управления учебным процессом. Поданы рекомендации относительно обучения технологий компьютерного моделирования.
Ключевые слова: методика, информационные технологии, технологии компьютерного моделирования, трехмерное моделирование, профессиональная подготовка, проектное образование.

Lytvyn V.A.
Lviv Research Center
of the Institute of Vocational Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine of Ukraine

METHOD OF FORMING OF FUTURE ARCHITECTS' INFORMATIVE CULTURE

Summary
In article is considered problems of the introduction in scholastic process modern information technologies modeling in process of the architects training within the framework of concept of the development of the design formation. The use of project-based training of ICT methodology that integrates architecture with modern information and educational technology, as well as new methods of learning management is considered. Happen to the recommendations on methods of mastering technology computer modeling.
Keywords: methods, information technologies, technologies of computer modeling, three-dimensional modeling, training, design formation.

УДК 338.48

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У РАМКАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ОСВІТИ

Василишина Н.М.
Національний авіаційний університет

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

У рамках нашого долідження акцентувано увагу на теоретичних аспектах фахової підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у Туреччині та в Україні. Зауважено, що одним із факторів ефективної іншомовної фахової підготовки вищезазначених фахівців є не лише формування теоретичних і практичних знань, вмінь та здатностей, але і вміння самостійно вирішувати проблемні завдання і взагалі були спроможним працювати самостійно. На основі теоретичного аналізу стану проблеми у Туреччині та Україні, розроблено практикуму «Англійська для сфери туризму» для фахівців з туристичної галузі. Структуриний апарат методичної розробки інтегрував десять частин, кожна з яких виконує конкретну функцію.
Ключові слова: майбутні фахівці сфери туризму, сучасна освіта, зарубіжна освіта, професійна підготовка, практикум, іншомовна комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Стрімкі процеси глобалізації, міжнародної інтеграції, входження країни до освітнього простору, а також масштабність і гострота виникаючих у сучасному світі соціальних, культурних й економічних проблем зумовлюють актуальність пошуку оптимальних шляхів підготовки майбутніх фахівців напряму підготовки «Туризм» з новим мисленням, професійно мобільних, готових до самостійного та якісного розв'язання професійних завдань. Розвиток туристичного співробітництва із закордонними країнами, організація пакетних турів як для компаній, так і для окремих клієнтів, забезпечення бездоганного обслуговування, надання житлових послуг, сприяння налагодженню стосунків з іноземними партнерами, а також позитивне безконфліктне розв'язання проблемних ситуацій в рамках туристичної сфери.

Зростаючі потреби сучасного глобалізованого інформаційного суспільства у фахівцях з високим рівнем іншомовної компетенції змушують здійснювати орієнтацію освітньої політики вищої школи на взаємозв'язок професії та мови, зближення турис-

© Василишина Н.М., 2015

тично-професійної та мовної освіти. Як результат, іноземна мова за професійним спрямуванням набула ролі інтегративного компоненту структурно-функціональної моделі комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування [2].

Методологічна проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародних відносин у процесі їхньої фахової підготовки знаходиться на вістрі актуальності в межах сучасної вищої освіти. Більш того, варто акцентувати увагу на те, що іншомовна підготовка фахівців немовних спеціальностей є одним із важливих складових сучасної системи вищої освіти. Метою навчання іноземній мові у вищих немовних навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

У програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів зазначено, що студентам необхідно набути як професійної компетенції, так і комунікативної іншомовної компетенції. Актуальність навчально-методичної розробки визначається потребою нашого суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до творчої праці, обміну передовим досвідом, налагодження взаємовигідних стосунків та співпраці із зарубіжними партнерами на основі професійної компетентності й повноцінного володіння іноземною мовою [1, 3].

Слід зауважити, що одним із невід'ємних складових іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин виступає загально дидактична мовленнєва здатність студента вільно орієнтуватися у процесі іншомовної інтерактивної взаємодії. Такий компонент іншомовної професійно-комунікативної компетентності представлений у вигляді здатностей студента висловлюватися та демонструвати всі необхідні вміння іншомовної діяльності на теми різних галузей, зокрема проблем особистості, подорожування, сфери бізнесу, професії, освіти та навчання, досягнень сучасних технологій. Незважаючи на те, що освітня програма передбачає незначну кількість годин на опанування таких глобальних тем, проте знання та вміння їх імплементувати у практичні дії мають бути вагомими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу 128 міжнародних документів та матеріалів міжнародних організацій, визначено довготривалі чинники, що об'єктивно сприяють поступовому розвитку туризму: економічні, які полягають у зміні структури споживання і послуг у бік збільшення частки споживаних туристських послуг; науково-технічний прогрес, який зумовлює швидкий розвиток потужної матеріально-технічної бази туристської індустрії; демографічні, які залежать від зростання народонаселення планети; соціальні, до яких належить зростання добробуту населення розвинених країн; культурні, що зумовлюються зростанням культурного рівня населення багатьох країн; міжнародні, що пояснюється пом'якшенням міжнародного клімату, перехід від конфронтації між провідними державами до співробітництва й порозуміння [1].

Означені чинники впливають на структуру професійної підготовки фахівців для сфери туризму в економічно розвинутих країнах. Вивчення європейської практики підготовки працівників туризму засвідчує, що в цих країнах поступово склалися так звані бінарні системи вищої туристської освіти, де поряд з університетським сектором функціонують досить численні спеціалізовані заклади. З європейських країн бінарну систему вищої туристської освіти мають Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін. На протилежному полюсі перебуває так звана унітарна система вищої освіти, до складу якої входять в основному університети. Така система функціонує в Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції. До окремої групи належать країни з так званими інтегрованими університетами, до яких входять спеціалізовані середні й вищі навчальні заклади та країни колишнього соціалістичного табору [2].

На підставі загальнонаукового аналізу праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (Д. Єрмілова, І. Зорін, М. Кабушкін, В. Квартальнов, Л. Кнодель, Л. Поважна, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова, В. Цибух, Л. Чорна, У. Кейтсбі (W. Catesby), Дж. Колакоглу (J. Colakoglu), Дж. Рітчі (J. Ritchi), М. Тунч Озеллі (M. Tunз Цzelli), Х. Сойбалі (H. Soybali)) розкрито стан розроблення проблеми підготовки фахівців для сфери туризму в університетах країн, що мають вагомі здобутки в туристській освіті (Швейцарія, США, Німеччина, Туреччина). З'ясовано, що невпинне зростання туристських потоків потребує єдиних професійних кваліфікацій менеджерів міжнародного туризму, а саме: ґрунтовних знань маркетингу; середовища туристичного бізнесу та туристичних ринків світу; міжнародних інформаційних систем у туризмі; економічної, правової та соціальної сфер країн-партнерів; умінь та навичок професійного мовлення; знання культурної та історичної спадщини [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на глибокий аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, детальний розгляд аспектів їхньої підготовки у Туреччині та Україні вартий нашої уваги. Крім того, практична проблема втілення виділених завдань вищезазначених науковців потребує деталізації та розвитку.

Мета статті. Як результат, метою нашого наукового дослідження стала інтеграція теоретичного подальшого пошуку із імперичним процесом розробки практикуму для майбутніх фахівців сфери туризму з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму.

Виклад основного матеріалу. Варто першочергово акцентувати увагу на теоретичних аспектах фахової підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у Туреччині та в Україні.

Аналіз низки вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок дозволив дати такі визначення провідних понять дослідження: «менеджер міжнародного туризму» – як фахівець міжнародного ринку туристичних послуг, що володіє відповідними професійними компетентностями, здатний до аналізу кон'юнктури ринку туристичних послуг, сегментації туристичного попиту, що забезпечує виведення туристичної галузі на новий прогресивний етап розвитку; «підготовка менеджерів міжнародного туризму» у системі багаторівневої освіти розглядається як складний комплексний процес, спрямований на формування конкурентоспроможного фахівця міжнародного ринку туристичних послуг шляхом оволодіння відповідними фаховими, економічними та загальноосвітніми блоками знань, умінь і навичок, зорієнтованими на потреби суспільства; усвідомлення мотивів та потреб здійснення професійної діяльності; розвитку професійно важливих особистісних якостей та можливістю удосконалення кваліфікації впродовж життя [1].

Виявлено, що на результати процесу підготовки фахівців сфери туризму упливає цілий комп-

лекс *зовнішніх* (глобалізація, європейська інтеграція, ринковізація соціальної сфери суспільства, розвиток туристичної сфери) та *внутрішніх* факторів (відповідність академічних програм соціально-економічним потребам, застосування сучасних методик і педагогічних технологій, якісний склад науково-педагогічних працівників та студентів; забезпечення джерелами інформації та засобами навчання, створення сприятливого для творчої реалізації середовища).

Історико-хронологічний метод дозволив виокремити етапи становлення і розвитку системи підготовки фахівців сфери туризму в Туреччині: 1) доінституційний (1139 – 1940 рр.) – стихійний період подорожей, зародження в'їзного туризму, неформальної підготовки до виконання професійних функцій у туристичній галузі шляхом учнівства; 2) інституційний (1940 – 1960 рр.) – формування системи підготовки кадрів для сфери туризму у професійних школах; 3) формування різнорівневої системи університетської туристської освіти, що передбачало диверсифікацію рівнів підготовки, (бакалавр, магістр) та удосконалення навчального процесу, зокрема впровадження інноваційних технологій навчання (1960 – теперішній час) [3].

Таким чином, встановлено, що на всіх історичних етапах становлення й розвитку системи підготовки фахівців сфери туризму в Туреччині чинниками її розвитку є соціально-економічні та культурно-освітні процеси. На сучасному етапі підготовки менеджерів міжнародного туризму актуалізуються тенденції інтернаціоналізації, євроінтеграції та активізації міжнародних академічних зв'язків.

В основу підготовки фахівців для сфери туризму покладено освітні галузеві стандарти, зміст яких дидактично обґрунтовано та експериментально перевірено. Зокрема, вітчизняний досвід розробки стандартів засвідчує, що стандарт професійної освіти і навчання містить перелік трудових операцій, які повинні визначатися в межах певної професійної діяльності, а також пов'язані з ними знання, уміння та навички. Стандарт професійної підготовки має визначати: рівень кваліфікації; зміст професійного навчання; тривалість навчання; систему контролю; навчальні засоби для викладачів і учнів; матеріали і технічне оснащення; кваліфікаційні вимоги до викладацького складу. В сучасних умовах підготовка фахівців для сфери туризму в Україні за ступеневою системою здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями: кваліфікований робітник (агент з туризму, офіціант, бармен, агент з постачання, кухар); молодший спеціаліст (організатор обслуговування в готелях і туристичних комплексах); бакалавр з туризму, гостинності; спеціаліст-туризмознавець, екскурсознавець, професіонал в галузі готельної та ресторанної справи; магістр – науковець (туризмологія, музеєзнавствство, рекреалогія), викладач [2].

Орієнтуючись на міжнародний досвід та враховуючи національні особливості, робочою групою під науковим керівництвом автора розроблено галузеві стандарти, визначено спеціалізації фахівців зі спеціальності: «Туризм», «Готельне господарство», «Організація обслуговування в готелях і туристичних комплексах».У розробленій освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра, спеціаліста, магістра з туризму визначено функції: проектувальна, організаційна, управлінська, виконавська (технологічна). Обґрунтовано професійні знання, уміння та навички фахівця. На основі аналізу цієї системи розроблено освітньо-професійні програми підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра з туризму [3].

Основні напрями розвитку соціального партнерства в туризмі на загальнодержавному рівні, що надає туристській освіті системного характеру та передбачає:

– впровадження системи двохетапної вищої освіти: базової (бакалаврат) і повної (магістратура);

– впровадження системи кредитних одиниць як засобу підвищення мобільності випускників;

– стимулювання мобільності й створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців, що займаються проблемами туризму.

Враховуючи масштабність євроінтеграційної діяльності в галузі туризму, доцільно передбачити збільшення чисельності відповідних управлінських працівників, у тому числі тих, які вільно володіють іноземними мовами, формування відповідних структурних підрозділів з питань євроінтеграції в центральних і місцевих органах виконавчої влади в галузі туризму, а також забезпечення структурних підрозділів з питань євроінтеграції необхідною оргтехнікою та засобами зв'язку, враховуючи доступ до мережі Інтернет та створення комплексу спеціалізованих бібліотек з інформаційними матеріалами з туристичної проблематики [2].

Варто зауважити, що одним із факторів ефективної іншомовної фахової підготовки вищезазначених фахівців є не лише формування теоретичних і практичних знань, вмінь та здатностей, але і вміння самостійно вирішувати проблемні завдання і взагалі були спроможним працювати самостійно. Саме тому метою нашого практикуму було вирішення двох основних педагогічних завдань. Метою одного з них було систематизувати, підібрати матеріал туристичного змісту відповідно до програми напряму підготовки «Туризм». Змістове наповнення стосувалося тематики за програмою, зокрема: «Готельний сервіс», «Замовлення номеру в готелі», «У ресторані. Замовлення. Скарги», «Діловий туризм», «Світ фінансів. Структура ділового лита. Лист-замовлення місць у готелі». Відповідно до вищезазначених тем нами був підібраний матеріал з професійної туристичної термінології.

Другим завданням обраного практично-методичного дослідження було мотивувати майбутнього фахівця сфери обслуговування до самостійної та індивідуальної роботи, як в рамках аудиторії, так і в поза аудиторний час. На нашу думку, впровадження індивідуального та особистісно-діяльнісного підходів у навчально-виховний процес формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності забезпечує розв'язання низки питань сучасної вищої освіти. По-перше, відбувається компенсація недостатньої кількості годин виділених програмою, по-друге, формуються вміння індивідуальної та самостійної частково-дослідної чи евристичної роботи майбутнього фахівця, по-третє, залучення до реальних умов майбутньої самостійної професійної діяльності в умовах жорсткої конкуренції [1].

Таким чином, структурний апарат практикуму *«English for Tourism»* для фахівців з туристичної галузі інтегрував десять частин, кожна з яких виконує конкретну функцію. Зокрема, формують правильну вимову, збагачують кругозір, розвивають довільну та мимовільну пам'ять, поповнюють словниковий запас від слова до понадфразового рівня, систематизують граматичні структури, спонукають до критичного мислення. Крім того, змістове наповнення 4, 5, 6, 7 та 9-го розділів передбачало розвиток у майбутніх фахівців сфери обслуговування критичного мислення шляхом опрацювання автентичних статей дискутивного характеру, монологічного, діалогічного мовлення засобом імплементації опорних турис-

тичної термінології, опорних фраз, мовних кліше, а також вдосконалення практичних вмінь оформлення ділової туристичної кореспонденції.

Важливим є те, що методична розробка призначена не лише для майбутніх фахівців сфери туризму, але і для спеціалістів інших напрямів підготовки, зокрема міжнародного бізнесу, журналістики.

Крім того, наукова цінність розробки полягає у тому, що вона інтегрує новітні матеріали та комунікативні дилеми, які допоможуть нашим майбутнім фахівцям сфери обслуговування вийти на загальноєвропейський рівень іншомовної комунікації, наблизити її до світових стандартів. Це, зокрема, допомагатиме їм легко і успішно орієнтуватися у сучасному бізнесовому світі.

Нами розроблені в кожній частині завдання для самостійної та індивідуальної роботи майбутніх фахівців сфери туризму з метою ефективності формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Наприклад:

- Perform the scenes between the holidaymakers and the foreigners occurring at such places as: hospital, shop, bank, restaurant, hotel, airport terminal, bookstore, museum, theatre and cinema. It is obligatory to work travel phrases in your communication practice
- Read out the question below and the partner guesses which of the four 'Ps' of the marketing mix it relates to: the Product, the Place, the Price or the Promotion
- Read out the description of a type of niche tourism and the partner then guesses what it is
- Make a small talk for the given situation for 30 seconds with the player of the group
- Take turns to be the passenger or the customer service manager. The passenger begins each conversation
- Read the dialogues with partners giving it an appropriate heading. Role play some of them switching roles
- Make up letters of complaint on the basis of given above information as well as presented ridiculous cases invented by holidaymakers using an approximate structure:
- Think of a holiday you had where not everything went as you had expected. Write a similar letter of complaint
- If you think your travel agency has failed to offer you appropriate service.
- If you think your agency did not execute the agreed-upon contract.
- If you think your agency has caused bodily injury or property damage.
- If your tour guide or driver inappropriately asks for tips or forces you to give tips.
- If you think your agency is being dishonest, prejudicing your rights.
- If you determine that your interests have been infringed upon during your visit in China.
- A woman threatened to call police after claiming that she'd been locked in by staff. When in fact, she had mistaken the «do not disturb» sign on the back of the door as a warning to remain in the room.
- Grammar project. Make a presentation on theory and practice dedicated to one of such grammatical topics, as: «Present tenses», «Past tenses», «Passive Voice», «Conditionals», «Modal verbs of obligation and necessity», «Definite and indefinite articles».
- Study the scientific, authentic and documentary articles. Stick to the following steps:
- *analyse the heading of the article and try to guess it's agenda;*
- *read and catch the main idea of the passage;*
- *translate into Ukrainian the parts of the article;*
- *rewrite unknown words and phrases noting their meaning;*
- *make up the sentences with toutrism vocabulary;*
- *retell some part of the article expressing and adding your personal point of view.*
- Vocabulary trainer. In the articles from 1-18 make an extract of travel-related verbal categories like these: nouns, verbs, adjectives, adverbs, set expressions, collocations and idioms
- Match the articlet-highlighted lexis on the left with their appropriate definitions on the right. Then make up your own sentences with some of them
- Surf the net and prepare a presentation dedicated to one of texts-covered topics. Share it with your groupmates [4].

Висновки і пропозиції. Таким чином, теоретичний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дав змогу зробити узагальнення про недосконалу підготовку майбутніх фахівців сфери туризму. Як результат нами було розроблено практикум «Англійська для сфери туризму» з метою інтенсифікації та покращення фахової іншомовної підготовки вищезазначених фахівців. Значною перевагою практикуму є активне практичне застосування різних форм роботи, груп традиційних та інноваційних методів з метою вирішення поставлених завдань, результативність яких сприятиме позитивній динаміці формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму.

Даючи загальну оцінку практикуму можемо зробити умовивід про те, що у роботі на належному рівні представлені всі рекомендовані компоненти, супровідні документи, опис досвіду, який містить теоретичне осмислення проблеми та практичні матеріали, ілюстровані додатками. Розробка має оригінальну структуру, у якій ілюстративно й системно представлено методичну проблему формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. Саме завдяки тому, що кожна частина виконує конкретну функцію, розвиток комунікативних вмінь є поетапним, системним та завершеним. Вважаємо, що теоретично-практичний підхід до формування майбутніх фахівців сфери туризму сприятиме частковому позитивному вирішенню глобальної проблеми.

Список літератури:

1. Бакурова А. В. Основні проблеми туристичної галузі [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.tourlib.net.ua/ – 10.05.09 р. Загол. з екрану.
2. Бойко М., Гопкало Л. Система гарантування якості навчання як фактор удосконалення менеджмент-освіти у сфері туризму // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – К: КНТЕУ, 2003. – № 1. – С. 112-120.
3. Козловський Є. Шляхи формування еліти в туристичній галузі (вітчизняний та іноземний досвід) // Формування й оновлення політико-управлінської еліти в сучасній Україні: Зб. наук. пр. / За заг. ред. М. І. Пірен. – К.: Вид-во НАДУ, 2005. – С. 169-188.
4. Fried-Booth D. L. Project Work / D. L. Fried-Booth. – Oxford: OUP, 1996. – 89 p.

Василишина Н.М.
Национальный авиационный университет

АКТУАЛЬТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
В рамках нашего исследования акцентуванно внимание на теоретических аспектах профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма в Турции и Украине. Замечено, что одним из факторов эффективной иноязычной профессиональной подготовки вышеупомянутых специалистов является не только формирование теоретических и практических знаний, умений и способностей, но и умение самостоятельно решать проблемные задачи и вообще уметь работать самостоятельно. На основе теоретического анализа состояния проблемы в Турции и Украине, разработанно практикум «Английский для сферы туризма» для специалистов по туристической отрасли. Структурный аппарат методической разработки интегрировал десять частей, каждая из которых выполняет конкретную функцию.
Ключевые слова: будущие специалисты сферы туризма, современное образование, зарубежное образование, профессиональная подготовка, практикум, иноязычная коммуникативная компетентность.

Vasylyshyna N.M.
National Aviation University

ACTUAL CONCERNS OF FUTURE TOURISM EXPERTS PROFESSIONAL PREPARATION IN TERMS OF NATIONAL AND FOREIGN EDUCATION

Summary
As part of our survey the attention is stressed on the theoretical aspects of professional training of future specialists in tourism in Turkey and Ukraine. It is noted that one of the factors of effective professional foreign language training of mentioned above specialists comprises not only the theoretical and practical knowledge, skills and abilities, but also integrates the ability to solve problems and tasks accompanied with general ability to work independently. Based on the theoretical analysis of the problem in Turkey and Ukraine, the study guide «English for tourism» was created for specialists in the tourism industry. Structural device integrated developed methodological ten parts, each of which performs a specific function.
Keywords: future specialists in tourism, modern education, foreign education, training, study guide, foreign language communicative competence.

МЕДИЧНІ НАУКИ

УДК 616.12-008.46-036.1-02-06:616.127-007]:616-056.5-06

ВПЛИВ ЕТІОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ХРОНІЧНОЇ СЕРЦЕВОЇ НЕДОСТАТНОСТІ НА СТАН РЕМОДЕЛЮВАННЯ МІОКАРДА ПРИ СУПУТНІЙ НАДЛИШКОВІЙ МАСІ ТІЛА ТА ОЖИРІННІ

Бідзіля П.П.
Запорізький державний медичний університет

Досліджено питання впливу етіологічних чинників хронічної серцевої недостатності (ХСН) на стан ремоделювання міокарда при супутній надлишковій масі тіла та абдомінальному ожирінні. Встановлено що найменш виражені структурно-функціональні зміни серця спостерігається у випадку, коли розвиток ХСН зумовлений лише гіпертонічною хворобою (ГХ). Більш значне патологічне ремоделювання міокарда відбувається випадку поєднання ГХ та хронічних форм ішемічної хвороби серця ІХС в якості етіологічного чинника ХСН.

Ключові слова: хронічна серцева недостатність, етіологія, ремоделювання міокарда, надлишкова вага та абдомінальне ожиріння.

Актуальність. Протягом останніх десятиріч країни Європи та США демонструють приклади успішної боротьби з хворобами системи кровообігу, в Україні ж має місце протилежна тенденція: за останні 30 років поширеність серцево-судинних захворювань серед населення зросла у 3,5 рази, а рівень смертності від них на 46,0% [1]. Найпоширенішим хворобами системи кровообігу є артеріальна гіпертензія (АГ), гострі та хронічні форми ІХС. За даними популяційних досліджень, більше 30% дорослого населення України мають підвищений артеріальний тиск, а серед осіб похилого віку частота АГ становить 40–45% [2]. ІХС найпоширеніша патологія в Україні. У структурі хвороб системи кровообігу і захворюваності на них серед дорослих її частка становить відповідно 34,1 і 28,0%, а серед працездатного населення – 27,3 і 24,3%. На ІХС серед дорослих припадає 67,6% випадків смерті у структурі хвороб системи кровообігу (серед працездатного – 54,8%) [3]. Загальним наслідком перебігу АГ та ІХС є розвиток хронічної ХСН.

Середній показник поширеності ХСН серед дорослого населення, за даними різних країн, становить від 1,5 до 5,5% З віком поширеність ХСН прогресивно зростає і становить 10-15% серед осіб старших 70 років. Про серйозність прогнозу ХСН свідчить факт, що майже половина пацієнтів помирають впродовж 4 років, а серед хворих з важким перебігом ХСН смертність протягом найближчого року сягає 50%. До 40% пацієнтів, які потрапили до стаціонару з приводу симптомів ХСН, помирають або повторно госпіталізуються впродовж наступного одного року [4].

До основних ланок патогенезу ХСН окрім гемодинамічних та гуморальних факторів належить ремоделювання серця. За визначенням ремоделювання міокарда характеризується прогресуючою зміною розмірів та геометрії порожнини шлуночків, що спричиняє порушення систолічної та діастолічної функції серця [5].

Значне поширення абдомінального ожиріння, що достовірно асоціюється з розвитком і прогресуванням кардіо-васкулярної патології породило інтерес дослідників до вивчення впливу його на серцево-судинну систему [6]. Епідеміологічні дослідження чітко продемонстрували провідну роль АГ, ІХС та абдомінального типу ожиріння, як популяційних факторів ризику розвитку і прогресування ХСН. В багатьох дослідженнях вивчались особливості структурно-функціональних змін серця при ХСН внаслідок ГХ [7] або різних форм ІХС [8]. Проте невелика кількість робіт в яких досліджувався вплив поєднаних етіологічних чинників ХСН на стан ремоделювання міокарда у хворих з супутньою надлишковою масою тіла та ожирінням зумовлює актуальність вищезазначеної проблеми.

Мета статті. Метою дослідження є вивчення впливу етіологічних чинників ХСН ІІ функціонального класу (ФК) на стан ремоделювання міокарда при супутній надлишковій масі тіла та абдомінальному ожирінні.

Об'єкт і методи дослідження. Обстежено 156 хворих на ХСН ІІ ФК на тлі надлишкової маси тіла та абдомінального ожиріння, що знаходились на стаціонарному лікуванні в терапевтичному, кардіологічному та ендокринологічному відділеннях КУ «Центральна клінічна лікарня № 4 Заводського району міста Запоріжжя». Етіологічними чинниками розвитку ХСН були ГХ II-III стадії та хронічні форми ІХС (стабільна стенокардія напруження (ССН) I-III ФК, дифузний та постінфарктний кардіосклероз (ПІКС)). Діагноз ХСН встановлено згідно критеріїв ВООЗ, Європейського товариства кардіологів та Асоціації кардіологів України (2012), та систематизовано за класифікацією Нью-йоркської асоціації серця (NYHA). Надлишкова маса тіла та абдомінальне ожиріння діагностувалися базуючись на критеріях ВООЗ, ступінь та тип ожиріння градуювалися за загальноприйнятими метричними індексами.

Критеріями включення в дослідження були: згода пацієнта на участь у дослідженні, наявність ХСН ІІ ФК (NYHA), що виникла внаслідок ГХ та хронічних форма ІХС у пацієнтів з нормальною, надлишковою масою тіла та абдомінальним ожирінням I-III ступеня. Критерії виключення: відмова пацієнта від участі в дослідженні, онкологічні захворювання, важка ниркова та печінкова недостатність, системні захворювання сполучної тканини та хронічні запальні захворювання в фазі загострення.

Відповідно мети дослідження було сформовано 4 групи пацієнтів з ХСН ІІ ФК (NYHA). До І групи включено 50 пацієнтів що мали ХСН внаслідок ГХ, ІІ групу становили 39 хворих у котрих розвиток ХСН був зумовлений поєднанням ССН та ГХ, до ІІІ групи увійшов 31 досліджуваний з ХСН внаслідок поєднання дифузного кардіосклерозу та ГХ. IV групу склали 36 пацієнтів, що мали розвиток ХСН через поєднання ПІКС з ГХ. До контрольної групи включено 23 пацієнти з нормальною масою тіла без клінічних та інструментальних ознак ХСН.

Під час стаціонарного лікування хворим проведено ехокардіографічне дослідження на ультразвуковому сканері «SONOACE» 8000 SE. Використовувались М- і В-режими сканування. Визначались наступні показники: розмір аорти, розмір ЛП (ЛП), розмір правого передсердя (ПП) та правого шлу-

© Бідзіля П.П., 2015

ночка (ПШ), кінцево-діастолічний розмір (КДР) ЛШ, кінцево-систолічний розмір (КСР) ЛШ, товщину міжшлуночкової перетинки (ТМШП) та товщину задньої стінки ЛШ (ТЗСЛШ). Визначали ФВ ЛШ (за Сімпсоном), масу міокарда ЛШ (ММЛШ) з подальшим обчисленням її індексу (ІММЛШ). Тип ремоделювання ЛШ визначали з урахуванням ІММЛШ та відносної товщини стінки ЛШ (ВТС ЛШ), яку обчислювали за наступною формулою: ВТС ЛШ=(ТЗСЛШ+ТМШП)/КДР ЛШ. Доплерехокардіографічне дослідження здійснювали в імпульсному режимі, розраховували максимальну швидкість раннього (VE) та пізнього (VA) діастолічного наповнення, їх співвідношення (VE/VA), час ізоволюмічного розслаблення (IVRT).

Статистичну обробку отриманого матеріалу проведена за допомогою ліцензійного пакету програм Statistica 6.0. Залежно від типу розподілу показників використано непарний t-критерій Стьюдента або U-критерій Манна-Уітні. За допомогою кореляційного аналізу оцінювали взаємозв'язок показників що вивчалися. Статистичні дані наведені у вигляді середнє значення ± стандартне відхилення (M±S). Достовірним вважалось значення $p<0{,}05$.

Результати та їх обговорення. Аналіз клініко-анамнестичних показників досліджуваних встановив наступне (табл. 1). Серед основних груп наймолодшими були представники першої, що за віком достовірно переважали досліджуваних контрольної групи. Пацієнти II, III та IV групи за віком були достовірно старшими за досліджуваних першої та контрольної груп. Серед обстежених II, III та IV груп за віком відмінностей не спостерігалось. Отже найменш віковою серед основних груп були пацієнти з ХСН внаслідок ГХ. За статевою належністю спостерігалось переважання жінок у всіх групах, окрім IV, де недостовірно переважали чоловіки. Найбільше представництво жінок по групах спостерігалось у хворих на ХСН внаслідок ГХ.

За антропометричними даними встановлена відсутність достовірної різниці між групами відносно зросту, мало місце переважання за показником маси та ІМТ основних груп над контрольною. Серед хворих на ХСН достовірних відмінностей за антропометричним даними не визначалось. Частота надлишкової маси тіла, ожиріння I та II ступеня в основних групах достовірно не відрізнялась. Ожиріння III ступеня частіше зустрічалось у пацієнтів III групи, достовірно переважаючи показник IV. В групі де ХСН розвинулась на тлі поєднання ПІКС та ГХ переважали пацієнти з нормальною та надлишковою масою тіла.

Частота виявлення цукрового діабету (ЦД) 2 типу в основних групах значно переважала показник контрольної, була максимальною в IV групі, та не мала достовірних відмінностей між досліджуваним з ХСН. За частотою інсульту в анамнезі достовірної різниці між пацієнтами основних груп не було.

Аналізуючи варіанти порушень ритму та провідності серця достовірні відмінності встановлені тільки для блокади передньої гілки лівої ніжки пучка Гіса (БПГЛНПГ) та перманентної форми фібриляції передсердь (ФП). В IV групі частіше мала місце БПГЛНПГ, достовірно переважаючи показник першої та контрольної груп. Перманентна форма ФП найпоширеніша в III групі та достовірно переважає дані контрольної та першої груп.

Стан ремоделювання міокарда при ХСН II ФК залежно від етіологічних чинників представлено нижче (табл. 2). Показники розміру аорти та ПП у пацієнтів з ХСН достовірно перевищують значення контрольної групи та не мають відмінностей в основних групах. Розмір ЛП в основних групах достовірно переважає дані контрольної. Максимальний розмір ЛП виявлено в III та IV групах, що значно більший за показники інших груп. КДР та КСР ЛШ в основних групах показники достовірно перевищували значення контрольної. КСР ЛШ III групи значно перевищував показник I групи. Загалом значення КДР та КСР ЛШ є максимальними в IV групі, достовірно переважаючи дані I та II груп. Розмір ПШ групи у досліджуваних III та IV груп

Таблиця 1

Клініко-анамнестична характеристика хворих на ХСН II ФК залежно від етіології

Показник	Контроль (n=23)	Група I (n=50)	Група II (n=39)	Група III (n=31)	Група IV (n=36)
ВІК, років	46,4±14,1	58,7±10,8*	64,2±10,8*1	64,7±10,4*1	63,6±10,2*1
Зріст, см	165,6±9,7	165,5±8,1	167,6±6,8	167,2±9,7	168,8±8,0
Маса тіла, кг	64,8±7,2	88,9±17,4*	89,5±19,8*	89,7±23,9*	86,9±15,3*
ІМТ	23,5±1,5	32,4±5,2*	31,9±6,4*	32,4±7,5*	30,1±4,9*
Нормальна вага, n/(%)	23 (100%)	6 (12%)*	5 (13%)*	4 (13%)*	11 (30%)*
Надлишкова вага,	-	8 (16%)	10 (25%)	6 (19%)	10 (28%)
Ожиріння I	-	20 (40%)	13 (33%)	11 (36%)	8 (22%)
Ожиріння II	-	12 (24%)	8 (21%)	4 (13%)	6 (17%)
Ожиріння III	-	4 (8%)	3 (8%)	6 (19%)4	1 (3%)
Жінки, n/(%)	15 (65%)	34(68%)	21 (54%)	19 (61%)	16 (45%)1
Чоловіки, n/(%)	8 (35%)	16 (32%)	18 (46%)	12 (39%)	20 (55%)1
ЦД 2 типу, n/(%)	1 (4%)	12 (24%)*	13 (33%)*	10 (32%)*	15 (42%)*
Інсульт в анамнезі, n/(%)	-	3 (6%)	5 (13%)	3 (10%)	4 (11%)
БПГЛНПГ, n/(%)	1 (4%)	3 (6%)	6 (15%)	6 (19%)	12 (33%)*1
БЛНПГ, n/(%)	-	-	1 (3%)	-	3 (8%)
БПНПГ, n/(%)	-	2 (4%)	4 (11%)	4 (13%)	4 (11%)
АВ блокада, n/(%)	-	1 (2%)	-	2 (6%)	-
Шлуночкова екстрасистолія, n/(%)	-	2 (4%)	-	4 (13%)	5 (14%)
Надшлуночкова екстрасистолія, n/(%)	-	1 (2%)	2 (5%)	-	2 (6%)
ФП постійна, n/(%)	-	1 (2%)	2 (5%)	6 (19%)1	3 (8%)
ФП пароксизм, n/(%)	-	-	-	3 (10%)	1 (3%)

*Примітка: різниця показників достовірна порівняно з такими: * – у контрольній групі; 1 – у I групі (p<0,05)*

МЕДИЧНІ НАУКИ

достовірно перевищував показник в контрольної. Максимальний розмір ПШ виявлено в IV групі, що значно переважав показник I та II груп.

Таким чином по всіх групах хворих на ХСН виявляється дилатація порожнин серця, що найбільш виражена у досліджуваних, в яких розвиток захворювання був зумовлений поєднанням ГХ з дифузним або ПІКС.

Стосовно особливостей гіпертрофії ЛШ у хворих на ХСН залежно від етіологічного чиннику встановлено наступні зміни (табл. 2). В основних групах показники ТМШП та ТЗСЛШ достовірно переважають значення групи контролю, без відмінностей між собою. Подібні зміни у порівнянні з групою контролю спостерігаються відносно ММЛШ та ІММЛШ. До того ж в IV групі ІММЛШ значно перевищує значення I та II груп. За показником ВТС ЛШ достовірних відмінностей між групами не спостерігалось. По всіх групах досліджуваних має місце абсолютне переважання концентричного типу гіпертрофії ЛШ (КГЛШ) над ексцентричним типом гіпертрофії ЛШ (ЕГЛШ).

Стан скоротливої здатності ЛШ при ХСН II ФК залежно від етіологічного чинника наведені в таблиці (табл. 2). За показником ФВ ЛШ в I групі порівняно з контрольною відмінностей не було. У досліджуваних II, III та IV груп ФВ ЛШ була достовірно нижчою порівняно з контрольною та I групами. Найнижче значення ФВ ЛШ має місце у хворих IV групи, що достовірно поступається показникам I, II та III груп. Частота систолічної дисфункції ЛШ (СДЛШ) наростає з I по IV групи, де є максимальною та достовірно переважає таку в I-III групах. Таким чином при ХСН II ФК внаслідок ГХ СДЛШ, як правило збережена. При поєднанні в якості етіологічного чинника ГХ та хронічних форм ІХС відбувається прогресивне зменшення скоротливої здатності ЛШ, що є найбільш глибоким при супутніх ПІКС та ГХ.

СТЛА прогресивно наростає з I по IV групи, достовірно перевищуючи показник контролю. Також СТЛА в III та IV групах значно переважає данні I групи.

При дослідженні діастолічної функції міокарда ЛШ у хворих на ХСН залежно від етіологічного чиннику (табл. 3) встановлена відсутність достовірної різниці між групами за показником VE. Значення VA в основних групах не відрізнялись, проте достовірно перевищували показник контрольної групи. В основних групах співвідношення VE/VA значно нижче за показник контрольної групи. Подібні зміни, але в бік збільшення мають місце для IVRT. Серед всіх хворих на ХСН незалежно від етіологічного чинника в більшості випадків має місце діастолічна дисфункція ЛШ (ДДЛШ) I типу (порушення релаксації). Нормальною діастолічна функція ЛШ найчастіше спостерігалась у групі контролю, достовірно перевищуючи значення основних груп.

Відсоток поєднання ДДЛШ та СДЛШ є найнижчим у групі хворих на ХСН внаслідок ГХ та поєднання ГХ з ССН. В III групі комбінація ДДЛШ та СДЛШ достовірно перевищує значення I групи. Максимальний відсоток комбінації ДДЛШ та СДЛШ має місце в IV групі, що значно переважає показник I, II та III груп.

Таблиця 2

Структурні зміни серця та систолічна функція ЛШ у хворих на ХСН II ФК залежно від етіології

Показник	Контроль (n=23)	Група I (n=50)	Група II (n=39)	Група III (n=31)	Група IV (n=36)
Аорта, см	3,08±0,33	3,32±0,24*	3,39±0,23*	3,31±0,26*	3,41±0,23*
ЛП, см	3,52±0,30	3,88±0,42*	3,86±0,26*	4,10±0,46^{*12}	4,10±0,39^{*12}
ПП, см	3,77±0,36	4,1±0,46*	4,08±0,37*	4,30±0,43^{*2}	4,22±0,37*
КДРЛШ, см	4,50±0,56	4,99±0,43*	4,87±0,43*	5,08±0,61*	5,24±0,72^{*12}
КСРЛШ, см	3,01±0,46	3,42±0,34*	3,48±0,41*	3,60±0,50^{*1}	3,78±0,72^{*12}
ТМШП, см	1,15±0,13	1,28±0,09*	1,26±0,12*	1,29±0,09*	1,26±0,15*
ТЗСЛШ, см	1,20±0,11	1,29±0,06*	1,28±0,07*	1,29±0,06*	1,27±0,08*
ММЛШ, г	194,26±46,4	251,82±45,1*	250,62±46,6*	264,0±56,7*	272,53±53,51*
ІММЛШ, г/м^2	106,19±32,1	125,86±16,2*	127,0±20,97*	132,54±19,27*	141,03±28,97^{*12}
ПШ, см	1,75±0,11	1,83±0,20	1,83±0,18	1,90±0,35*	1,94±0,25^{*12}
ВТС, од	0,53±0,08	0,52±0,05	0,53±0,06	0,52±0,07	0,51±0,08
КГЛШ, %	91%	94%	95%	90%	83%
ЕГЛШ, %	9%	6%	5%	10%	17%
ФВ ЛШ, n(%)	54,30±3,78	54,0±6,05	50,97±5,46^{*1}	50,1±6,76^{*1}	43,50±5,20^{*123}
СДЛШ, n(%)	-	1 (2%)	3 (8%)	5 (16%)^{1}	20 (56%)^{123}
СТЛА мм рт. ст.	12,45±1,50	15,23±6,42*	17,24±7,21*	21,86±13,47^{*1}	21,06±11,71^{*1}

*Примітка: різниця показників достовірна порівняно з такими: * – у контрольній групі; ^{1} – у I групі; ^{2} – у II групі; (p<0,05)*

Таблиця 3

Стан діастолічної функції ЛШ хворих на ХСН II ФК класу залежно від етіології

Показник	Контроль (n=23)	Група I (n=49)	Група II (n=26)	Група III (n=22)	Група IV (n=32)
VE, м/с	64,48±15,98	59,03±14,78	57,82±14,68	56,41±12,77	62,65±19,34
VA, м/с	62,43±13,78	73,23±12,93*	71,82±13,21*	77,71±15,56*	74,13±16,99*
VE/VA	1,08±0,36	0,82±0,22*	0,82±0,26*	0.73±0,25*	0,91±0,48*
IVRT, мс	97,74±17,94	115,20±20,86*	111,93±17,91*	118,0±27,82*	110,0±23,67
ДДЛШ відсутня, n/(%)	13 (57%)	10 (20%)*	7 (27%)*	2 (9%)*	6 (19%)*
ДДЛШ I, n/(%)	10 (43%)	39 (80%)*	19 (73%)*	20 (91%)*	26 (81%)*
ДД та СДЛШ, n/(%)	-	1 (2%)	2 (8%)	3 (14%)1	17 (53%)^{123}

*Примітка: різниця показників достовірна порівняно з такими: * – у контрольній групі; $^{1, 2, 3}$ – у I, II та III групах відповідно (p<0,05)*

Найглибші порушення систолічної та діастолічної функції ЛШ відмічаються у досліджуваних з ХСН внаслідок поєднання ГХ з дифузним або постінфарктним кардіосклерозом. Ремоделювання міокарда ЛШ супроводжується формуванням легеневої гіпертензії, що є найвищою серед пацієнтів з ХСН внаслідок поєднання ГХ з дифузним або ПІКС.

При проведенні кореляційного аналізу між етіологічними чинниками ХСН і показниками клініко-анамнестичної характеристики та ремоделювання міокарда встановлені наступні взаємозв'язки. Наявність у якості етіологічного чинника ХСН лише ГХ має достовірний прямий кореляційний зв'язок із ФВЛШ (r=+0,41), та зворотній з віком (r=-0,22), частотою БПГЛНПГ (r=-0,21), КСР ЛШ (r=-0,21) і СТЛА (r=-0,24). Поєднання в якості етіологічних чинників ХСН дифузного кардіосклерозу та ГХ прямо корелює з частотою постійної (r=+0,22) та пароксизмальної форм ФП (r=+0,22). Наявність ПІКС та ГХ в якості етіологічного чинника ХСН має прямий кореляційний зв'язок з нормальною масою тіла (r=+0,20), частотою БПГЛНПГ (r=+0,23) та БЛНПГ (r=+0,20), розміром ЛПс (r=+0,26), КДР ЛШ (r=+0,18), КСР ЛШ (r=+0,19), ІММЛШ (r=+0,21) і розміром ПШ (r=+0,20). Має місце зворотний кореляційний зв'язок зі ступенем ожирінням (r=-0,21) та ФВ ЛШ (r=-0,54).

Висновки:

1. У хворих на ХСН з надлишковою масою тіла та ожирінням спостерігається дилатація порожнин серця, що найбільш виражена в групах де розвиток захворювання був зумовлений поєднанням ГХ з дифузним або ПІКС.
2. При ХСН на тлі надлишкової маси тіла та ожиріння відмічається абсолютне переважання концентричного типу гіпертрофії ЛШ.
3. Незалежно від етіологічного чиннику ХСН у більшості випадків спостерігається ДДЛШ І типу.
4. При поєднанні в якості етіологічних чинників ГХ та хронічних форм ІХС формується СДЛШ, що найчастіше спостерігається при супутніх ГХ та ПІКС.
5. Найменш виражене ремоделювання серця відбувається при ХСН, що виникла внаслідок лише ГХ.
6. При ХСН на тлі надлишкової масі тіла та абдомінального ожиріння відбуваються патологічне ремоделювання міокарда, що є більш вираженим у випадку поєднання етіологічних чинників захворювання.

Список літератури:

1. Іпатов А.В., Дроздова І.В., Лисунець О.М., Ханюкова І.Я. Хвороби системи кровообігу як основна причина інвалідізації / А.В. Іпатов / Український терапевтичний журнал. – 2011. – № 4. – С. 121-125.
2. Радченко Г.Д., Муштенко Л.О. Перебіг артеріальної гіпертензії залежно від наявності супутньої ішемічної хвороби серця / Г.Д. Радченко / Український кардіологічний журнал. – 2014. – № 2. – С. 18-28.
3. Гандзюк В.А. Аналіз захворюваності на ішемічну хворобу серця в Україні / В.А. Гандзюк / Український кардіологічний журнал / Український кардіологічний журнал. – 2014. – № 3. – С. 45-52
4. Воронков Л.Г., Амосова К.М., Багрій А.Е., Дзяк Г.В., Дядик О.І., Жарінов О.Й., Коваленко В.М., Коркушко О.В., Несукай О.Г, Рудик Ю.С., Пархоменко О.М. Рекомендації з діагностики та лікування хронічної серцевої недостатності (2012) / Л.Г. Воронков / Серцева недостатність. – 2012. – № 3. – С. 60-97.
5. Konstam M.A., Kramer D.G., Patel A.R., Maron M.S., Udelson J.U. / Left ventricular remodeling in heart failure / M.A. Konstam / JAAC: cardiovascular imaging. – 2011. – Vol. 1. – P. 98-106.
6. Abel E.D., Litwin S.W., Sweeney G. Cardiac remodeling in obesity / E.D. Abel / Physiol. Rev. – 2008. – Vol. 88(2). – P. 389–419.
7. Drazner M.H. The progression of hypertensive heart disease / M.H. Drazner / Circulation. – 2011. – Vol. 123. – P. 327–334.
8. Toischer K., Rokita A.G., Unsöld B., Zhu W. Differential Cardiac Remodeling in Preload Versus Afterload / K. Toischer / Circulation. – 2010. – Vol. 122. – P. 993-1003.

Бидзиля П.П.
Запорожский государственный медицинский университет

ВЛИЯНИЕ ЭТИОЛОГИЧЕСКОИХ ФАКТОРОВ ХРОНИЧЕСКОЙ СЕРДЕЧНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ НА СОСТОЯНИЕ РЕМОДЕЛИРОВАНИЯ МИОКАРДА ПРИ СОПУТСТВУЮЩЕЙ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЕ ТЕЛА И ОЖИРЕНИИ

Аннотация
Исследован вопрос влияния этиологических факторов хронической сердечной недостаточности на состояние ремоделирования миокарда при сопутствующей избыточной массе тела и абдоминальном ожирении. Установлено, что наименее выраженные структурно-функциональные изменения сердца наблюдается в случае, когда развитие хронической сердечной недостаточности обусловлено только гипертонической болезнью. Более значительное патологическое ремоделирование миокарда происходит в случае сочетание гипертонической болезни и хронических форм ишемической болезни сердца в качестве этиологического фактора хронической сердечной недостаточности.

Ключевые слова: хроническая сердечная недостаточность, этиология, ремоделирование миокарда, избыточная масса тела и абдоминальное ожирение.

Bidzilya P.P.
Zaporizhzhya State Medical University

THE INFLUENCE OF ETIOLOGICAL FACTORS OF CHRONIC HEART FAILURE IN STATE OF MYOCARDIAL REMODELING ASSOCIATED WITH OVERWEIGHT AND OBESITY

Summary
We investigate the impact of the etiological factors of chronic heart failure in the state of myocardial remodeling associated with overweight and abdominal obesity. It was found that the least pronounced structural and functional changes of the heart occurs when the development of chronic heart failure due to hypertensive disease only. More significant pathological myocardial remodeling occurs in the case of a combination of hypertension and chronic forms of coronary heart disease as a causative agent of chronic heart failure.
Keywords: chronic heart failure, etiology, myocardial remodeling, overweight and abdominal obesity.

УДК 614.3

«УНИКАЛЬНОСТЬ» НАТУРАЛЬНЫХ ПРОДУКТОВ ИЛИ ВСЕ ЖЕ «ДАВАЙТЕ МЫСЛИТЬ ОБЪЕКТИВНО!»

Васкес Абанто А.Э.
Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца
Васкес Абанто Х.Э.
Центр первичной медико-санитарной помощи № 2

Исследованы теоретические вопросы применения натурально изготовленных продуктов в сфере медицинской деятельности, а также обращается внимание на необходимость разработки особых научно-обоснованных механизмов контроля, внедрения и потребления такой продукции.
Ключевые слова: натуральные продукты для здоровья, медицина и биологические активные добавки, объективность в медицине.

В последние годы натурально изготовленные препараты (фитопродукты, гомеопатические, БАД и другие средства) пользуются огромной популярностью, что особенно заметно на примере гомеопатической и БАД-продукции [1]. По некоторым из этих продуктов выступают врачи, подчеркивая их «уникальность», а не их «альтернативные свойства».

Возможно, на практике какого-либо профессионала отмечены хорошие свойства по некоторым из многочисленных не фармакологических препаратов, ныне существующих на рынке. Конечно, врач имеет право рекомендовать эти или другие альтернативы, если данные рекомендации не противоречат законодательству страны и принципам медицинской этики и морали [2, 4]. Однако, стоит ли на этой основе считать выявленные свойства «абсолютными» [1].

Другая опасность, более серьезная, исходит от самих пациентов или их родственников. Многие уверены, что можно запросто заменить, к примеру, назначенный врачом антибиотик, любым анти-микробным средством (гомеопатическим средством, БАД и прочим) всего лишь потому что он (пациент или другое заинтересованное лицо) «не любит или не доверяет химии», или «это все равно тоже антибиотик, зато натуральный» (читайте больше в статье «Медико-этический профессионализм: вопросы рекламы и санитарно-просветительной активности») [4].

Несмотря на широкое признание положительных эффектов натуральной продукции, а впрочем, и альтернативных подходов профилактики или лечения сегодня, есть люди (медики и не медики), которые отвергают их, даже не зная, что они из себя представляют. В этом отношении, только этика и закон призваны быть реальными нормирующими условиями [3, с. 134-135].

Медики, категорически отвергая пользу натуральных продуктов, часто даже не знают их лечебного определения и предназначения, а также, не имеют ни малейшего опыта работы с ними. Они не только не рекомендуют их (что является их правом, если нет опыта работы с такими продуктами), но и плохо отзываются о них (что вероятно уже является неэтичным поведением). Такие медики рекомендуют или назначают, «только» аптечные препараты, уверены в том, что рекомендованный ими продукт зарегистрирован как лекарственное средство. Многие из этих коллег не подозревают, что в аптеках всегда было место (а в последние годы еще больше) для разного рода натуральных продуктов. В рассказах от самих пациентов, после покупки по рекомендациям врачей ЛПУ (критикующих применение всего, что не является фармакологическим продуктом) приходилось констатировать, что покупали гомеопатическое средство, фитопрепарат или БАД, когда их врач «яростно» критиковал все, что не является фармакологическим средством [2, 4].

Многие современные компании, изготовляющие натуральную продукцию, распространяют свои препараты не в аптечной сети, а в своих торговых точках, где дипломированные медики дают консультации по их применению. Если эти действия не противоречат закону, а реклама и информация об их продуктах правдива, то в современном обществе это, по всей вероятности, является хорошим подходом и необходимой мерой наилучшего контроля

© Васкес Абанто А.Э., Васкес Абанто Х.Э., 2015

того, что предлагается потребителю (читайте материалы авторов по этике и законодательству). Кроме того, во многих случаях, особенно при хронических процессах, эти продукты действительно могут являться «хорошей альтернативой» – практические результаты многих медиков свидетельствуют об этом [2, 9].

В последние годы значительным достижением явилось создание уникальных препаратов «Омега-3» (США) и «Эйконола» (Россия). Оба они являются отличными средствами от сердечно-сосудистых патологий (имеют гипохолестеринемический, гипотензивный, антиагрегационный и фибринолитический эффект). После признания высоких лечебных свойств «Омега-3 содержащих препаратов», их активно стали включать в Регистр лекарственных средств многих стран, а научно-исследовательские разработки дают действительно хорошие результаты [6, 9]. Это дает еще больше оснований говорить о необходимости дальнейшего глубокого изучения таких продуктов, в основном полученных натуральным путем, а их выявленные свойства свидетельствуют куда лучше о неиспользованных возможностях, которые не должны оставаться без внимания медицинской общественности [2, 7].

Неограниченная доступность и разнообразность пищевых продуктов во всем мире благодаря глобализации торговли повысила вероятность того, что продукты, произведенные в одном месте, могут оказывать воздействие на здоровье и рацион питания людей, живущих в другом месте. Данный вопрос не остался без внимания ВОЗ в лице Ангелики Тритсчер (Angelika Tritscher), и соавторов в статье 2013 года «Обеспечение безопасности пищевых продуктов и питания для защиты здоровья потребителей: 50-летие Комиссии Кодекс Алиментариус». Основной целью Комиссии Кодекс Алиментариус является защита здоровья потребителей путем обеспечения безопасности и питательного качества пищевых продуктов, продаваемых во всем мире. С этой целью Комиссией разрабатываются соответствующие стандарты и руководящие принципы, направленные на сбалансированное и безопасное питание при профилактике заболеваний, а БАД сегодня являются реальной альтернативой в этой работе [5].

И все же, искать все БАД-препараты в реестре лекарственных средств (как некоторые говорят: «Там мы их не нашли») – бессмысленно, т.к они регистрируются согласно законодательству совершенно в другом отделе. В Украине заключение по государственной санитарно-эпидемиологической экспертизе дает Министерство здравоохранения, классифицируя их как «диетическая добавка к пище». Но действительность такова, что не всеми производителями или поставщиками эта норма закона выполняется, что является стартовой чертой серьезности компании и ее продукции. Необходимо отметить, что подобного рода несоблюдение норм происходит в любой отрасли, в т.ч. и в фармацевтической.

Также важно понять, что ничего удивительного нет, если БАД одной фирмы помогает, а «тот же продукт», с таким же названием, но произведенным другой компанией (возможно и с тем же составом), – нет. В фармацевтической индустрии медики замечают подобное каждый день в процессе своей медицинской деятельности. Именно по этой причине высказывания некоторых политиков (2012-2013 гг.), что местные дженерики дешевле импортных и «нечего продавать в стране такие дорогие импортные лекарства, а нужно заменить их отечественными» – является «непрофессиональным и медицинским заключением», а всего лишь мнением чиновника-немедика (но, к сожалению, от них зависит многое в вопросах здоровья населения).

Серьезные компании по качеству и разнонаправленности БАД и другой продукции занимаются, в основном, препаратами, улучшающими качество питьевой воды, косметическими средствами и препаратами, воздействующими на разные звенья здоровья человека (комплексная дезинтоксикация (очистка) организма, поднятие энергетики, укрепление иммунитета, восполнение микроэлементами и витаминами). Все это, при правдивой информации о продукции, правильном использовании и профессиональной рекомендации, не может не сказываться положительно на качестве жизни и здоровья человека: в профилактическом плане и в ходе комплексного лечения. Однако, ни в коем-случае не значит, что из-за единичных положительных результатов определенный продукт, в частности БАД, является уже «панацеей» [2, 8].

В серьезных компаниях по БАД-продукции тщательно исследуются ингредиенты и создаются формулы своих продуктов врачами и учеными, имеющими передовой опыт и безупречную репутацию не только в нутрициологии, но и в клинической и научно – медицинской практике. В первую очередь продукты для здоровья должны проверяться на безопасность и эффективность их применения, однако, любая продукция может давать не сразу свои положительные или отрицательные (побочные) эффекты, а через какое-то время [8].

Таким образом, также как в фармакологии, наблюдение за эффектами БАД-продукции для здоровья необходимо вести индивидуально, непрерывно и неопределенно долго, даже тогда, когда эти препараты уже находятся законно и длительно на рынке [1].

Учитывая растущий спрос на БАД и огромное число медиков из разных стран мира, рекомендующих их в своей работе с пациентами, – то ничего плохого нет, если действительно данный БАД является хорошей альтернативой для того, чтобы врач мог помочь своим пациентам в достижении оптимального здоровья. В этой связи также важны постоянные поиски новых и эффективных подходов и формул.

Компании по производству и распространению «натуральных» (нефармакологических) препаратов, (гомеопатических, фитотерапевтических, БАД и прочее) в идеале должны разрабатывать особые научно-обоснованные механизмы контроля, внедрения и потребления продукции с целью не просто реализовать товар, но как можно качественнее довести их до конечного потребителя, время от времени совершенствуя продвижение и потребление уже существующей продукции на рынке. Надежный показатель качества может быть представлен тем, что продукты производятся на лицензированных заводах из действительно высококачественного натурального сырья, с применением передовых технологий и при строгом соблюдении отраслевых стандартов, на действующих правилах организации производства и контроля качества продукции – стандарт GMP («надлежащая производственная практика – унифицированные нормы, правила и указания в отношении производства, которые производитель обязан выполнять, чтобы выпускать только качественную продукцию). Это предполагает, что производитель работает на высококачественном дорогостоящем оборудовании и имеет систему внутреннего контроля качества на каждом этапе технологической цепочки.

Как пример жесткого контроля БАД-продукции, в США FDA (Управление по контролю за пищевыми продуктами и лекарственными средствами) ужесточило требования к качеству и соответственно производству пищевых добавок (что включает БАД) и обязало строго придерживаться стандартов GMP. В этом отношении важны усилия ВОЗ, направленные на регламентацию альтернативных направлений или подходов профилактики и лечения болезней. Под руководством ВОЗ имели место серьезные публикации и декларации, начиная выпуском работы «Общего руководства по методологиям научных исследований и оценке народной медицины» в 2000 году, в которой расшифрован ряд понятий (ВОЗ: «Народная медицина: определения»). Другие, не менее важные работы в этом направлении, следующие:

– Новые лекарственные средства из древних рукописей – Бюллетень ВОЗ. Выпуск 90, номер 8, август 2012 г., 557-632 (все выпуски Бюллетеня ВОЗ)

– Резолюция WHA о народной медицине. Резолюции и решения 62-й сессии, с. 16-22, Всемирная ассамблея здравоохранения (WHA), май 2009 г.

– Пекинская декларация. Принята участниками Конгресса ВОЗ по народной медицине, Пекин, Китай, 8 ноября 2008 г. Конгресс ВОЗ, ноябрь 2008 г.

В целом, важно, чтобы в процессе своей деятельности медик, особенно врач, руководствовался высочайшими принципами медицинской науки, основы которой на сегодня отражены не только в политике ВОЗ, но и в работах других международных организаций, в частности ВМА. В работе врача, независимо от метода или подхода, выбранного для работы с пациентами, нужно учесть основные этические постулаты современной медицины (кроме законодательства страны деятельности), отраженные в «Международном кодексе медицинской этики», где одна из обязанностей врача гласит: «Врач должен предоставлять пациенту все ресурсы своей науки» [3, с. 134-135].

Авторы подчеркивают, что все материалы, опубликованные от их имени, являются исключительно личным мнением и результатом собственных рассуждений, наблюдений и опыта и не претендуют на то, чтобы читатели их разделяли. Указание места работы является всего лишь справкой об основной занятости.

Список литературы:

1. Васкес Абанто А.Э., Васкес Абанто Х.Э. Хорошее средство или дорого проданное воздействие на организм человека // Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития медицины, ветеринарии и фармакологии». г. Запорожье, 21-22 ноября 2014 г. – С. 84-88.
2. Васкес Абанто Х.Э. Вопросы диагностики и лечения заболеваний // Газета «Новости медицины и фармации» 9(415) – 2012. – С. 14-15.
3. Васкес Абанто Х.Э., Васкес Абанто А.Э. Здравоохранение XXI века: закон и этика в медицине (монография) // LAP Lambert Academic Publishing (12.02.2014). – 144 с.
4. Васкес Абанто Х.Э., Васкес Абанто А.Э. Медико-этический профессионализм: вопросы рекламы и санитарно-просветительной активности // Науковий журнал «Медичний форум» № 3(03). – 2014. – С. 76-81.
5. Codex Alimentarius. International food standards. Rome: World Health Organization & Food and Agriculture Organization of the United Nations; 2013. Available from: http://www.codexalimentarius.org/ [accessed 24 October 2014].
6. Patel J.V., Tracey I., Hughes E.A., Lip G.Y. (2009) Omega-3 polyunsaturated fatty acids: a necessity for a comprehensive secondary prevention strategy. Vasc. Health Risk Manag., 5: 801–810 (http://www.dovepress.com/articles.php?article_id=3559) [accessed 28 October 2014].
7. Rizos E.C., Ntzani E.E., Bika E. et al. (2012) Association between omega-3 fatty acid supplementation and risk of major cardiovascular disease events: a systematic review and meta-analysis. JAMA, 308(10): 1024–1033.
8. Tritscher Angelika, Miyagishima Kazuaki, Nishida Chizuru & Branca Francesco. Обеспечение безопасности пищевых продуктов и питания для защиты здоровья потребителей: 50-летие Комиссии Кодекс Алиментариус / Bull World Health Organ 2013; 91:468–468A. doi: http://dx.doi.org/10.2471/BLT.13.125518 [accessed 28 October 2014].
9. Vrablнk M., Prusнkovб M., Snejdrlovб M., Zlatohlбvek L. (2009) Omega-3 fatty acids and cardiovascular disease risk: do we understand the relationship? (Омега-3 ПНЖК и риск развития сердечно-сосудистых заболеваний: понимаем ли мы связь?) Physiol. Res., 58 (Suppl. 1): S19–26 (http://www.biomed.cas.cz/physiolres/pdf/58%20Suppl%201/58_S19.pdf) [accessed 24 October 2014].

Васкес Абанто Г.Е.
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
Васкес Абанто Х.Е.
Центр первинної медико-санітарної допомоги № 2

«УНІКАЛЬНІСТЬ» НАТУРАЛЬНИХ ПРОДУКТІВ ЧИ ВСЕ Ж «ДАВАЙТЕ МИСЛИТИ ОБ'ЄКТИВНО!»

Анотація
Досліджено теоретичні питання застосування натурально виготовлених продуктів у сфері медичної діяльності, а також звертається увага на необхідність розробки особливих науково-обґрунтованих механізмів контролю, впровадження та споживання такої продукції.
Ключові слова: натуральні продукти для здоров'я, медицина і біологічні активні добавки, об'єктивність в медицині.

Vasquez Abanto A.E.
Bogomolets National Medical University
Vasquez Abanto J.E.
Center for primary medical and sanitary help № 2

«UNIQUE» NATURAL PRODUCTS, OR STILL «LET'S THINK OBJECTIVELY!»

Summary
Theoretical questions using natural products made in the field of medical practice, and draws attention to the need to develop specific science-based controls, implementation and use of such products
Keywords: natural products for health, medicine and nutritional supplements, objectivity in medicine.

УДК 616-001+617.3]-089-77:54-126

ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНИХ ТА БІОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ПОЛІМЕРНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ТРАВМАТОЛОГІЇ ТА ОРТОПЕДІЇ

Дудко О.Г., Костін Є.І.
Буковинський державний медичний університет

У статті наведено сфери використання полімерних матеріалів в медичній практиці. Визначено основні фізичні та біологічні властивості полімерних матеріалів, які слід враховувати при виготовленні фіксаторів і імплантатів для потреб травматології та ортопедії.
Ключові слова: фізичні властивості, біологічні властивості, полімери, біоінертність, біосумісність, біоактивність.

Актуальність теми. Значна кількість полімерних матеріалів на сьогоднішній день знайшла застосування в медичній галузі. Широко використовуються наступні матеріали: на основі полівінілхлориду, сополімери стиролу, поліпропілену (ПП), поліметилметакрилату (ПММА), поліуретану, фенолформальдегідних смол та інші. Щороку зґявляються полімери з новими фізико-хімічними властивостями. Застосування полімерних матеріалів для виготовлення фіксуючих конструкцій для остеосинтезу почалося 30-40 років тому [1, 2]. Традиційно для потреб остеосинтезу кісток використовуються металеві конструкції, але відсоток ускладнень після металоостеосинтезу складає 5,5-15%, що в деякій мірі пов'язано з механічними властивостями металевих конструкцій [8].

Мета дослідження. Провести аналіз сучасних полімерних матеріалів медичного застосування, визначити основні фізико-біологічні параметри, які важливі для виготовлення фіксаторів та імплантатів для потреб травматології-ортопедії.

Результати та обговорення. Усі полімерні матеріали медичного призначення за характером взаємодії з організмом людини поділяють на біосумісні, біоінертні та біоактивні [4].

Основними критеріями вибору полімерів для медичного застосування з метою імплантації в живий організм є: 1) біосумісність – відсутність будь-якої місцевої реакції навколишніх тканин чи загальної реакції організму на введення даного матеріалу; 2) не токсичність – відсутність негативного токсичного впливу полімеру або продуктів його деструкції на ріст і розвиток тканин в ділянці імплантації, загальної токсичної реакції на системи органів; 3) відсутність аутоімунних, алергічних реакцій на полімерний матеріал та його компоненти. Для біодеградуючих полімерних матеріалів важливими є продукти, що утворюються в процесі розпаду та шляхи їх виведення.

До біоінертних полімерних матеріалів, що практично не змінюють своїх властивостей під впливом середовищ живого організму, відносять: поліетилен (ПЕ), ПП, фторопласт (ФП), ПММА. Дані полімери використовують для створення штучних судин – поліетилентерефталат (ПЕТ), ПП, ФП, клапанів серця – силікон, ФП, ПП, ПЕТ, кришталиків очей – ПММА, частин ендопротезів суглобів – поліаміди, ФП, ПЕ. З них виготовляють штучні сухожилки, зв'язки м'язів – ПП, ПЕТ, компоненти апаратів штучної нирки, штучного серця – ПЕ, ПП, поліакрилати, ефіри целюлози.

До біосумісних відносяться також полімерні матеріали, що здатні поступово піддаватися біодеградації або розчиненню в біологічних середовищах, що дозволяє здійснювати відновні хірургічні операції, використовуючи регенераторні функції організму. До них відносять матеріали сополімерів вінілпіролідона, полілактиди, полігліколіди у вигляді сіток, плівок, листових матеріалів, піноматеріалів, клейових композицій, що тимчасово заміщують тканини при резекціях, зміцнюють стінки внутрішніх органів, заповнюють післяопераційні дефекти. У травматології біосумісні полімерні матеріали із вінілпіролідона і ПММА застосовують для заміщення дефектів кісткової тканини або склеювання кісткових уламків, фіксації ендопротезів в кістковій тканині, а біодеградуючі матеріали використовують для виготовлення фіксаторів для остеосинтезу.

Біоактивні полімерні матеріали можуть мати фізіологічну активність завдяки лікарським препаратам, що утримуються в них у вигляді компонента. Застосовують готові лікарські форми у вигляді композицій, де високомолекулярні матеріали відіграють або роль основи-носія (очні лікарські плівки з різними препаратами – пілокарпіном, тринітролонг), або мають власну фізіологічну активність макромолекул (полімерні ліки, антитромбогені полімерні матеріали, штучні плазмо- і кровозамінники,

МЕДИЧНІ НАУКИ

© Дудко О.Г., Костін Є.І., 2015

ентеро- і гемосорбенти). Для біосумісних і біоактивних полімерних матеріалів використовують високомолекулярні сполуки на основі N-вінілпіролідона, деяких акрилатів, похідні целюлози. В травматології та ортопедії застосовуються ПММА для виготовлення антибактеріальних спейсерів при лікуванні відкритих переломів та їх наслідків, застосування гідроксилапатиту для заміщення кісткових дефектів, застосування полігліколідних плівок з хондроцитами для мозаїчної пластики дефектів суглобових поверхонь при деформуючих остеоартрозах.

Для полімерних матеріалів, що застосовуються в травматології та ортопедії, крім зазначених якостей, важливе значення мають механічні властивості, оскільки полімери, які застосовуються для лікування опорно-рухового апарату, підлягають значним фізичним навантаженням. Основним параметром є механічна міцність – здатність полімерного матеріалу витримувати зовнішнє навантаження до початку його руйнування. Розрізняють міцність на стиснення, розтягнення, вигин, кручення та поєднання вище зазначених сил. Міцність на стиснення – здатність матеріалу витримувати зовнішнє навантаження на стиснення до його руйнування або зміни початкової форми [5]. Міцність на розтягнення – здатність матеріалу витримувати зовнішнє навантаження на розтягнення до початку деформації [6]. Міцність на вигин – здатність матеріалу витримувати навантаження на вигин до початку руйнування або зміни форми [7]. Крім того важливими є такі параметри як модуль пружності (еластичність) та ударна міцність, стійкість до стирання в вузлах тертя. Параметри ударної міцності (ударної вґязкості) – здатності матеріалу поглинати механічну енергію в процесі деформації та руйнування під дією ударного навантаження, мають особливе значення в оперативному лікуванні пошкоджень опорно-рухового апарату. Еластичність – властивість матеріалу сильно подовжуватися при розтягуванні і приймати колишні розміри при знятті навантаження. Різноманітні патологічні стани опорно-рухової системи потребують застосування матеріалів з різними механічними властивостями. Наприклад, для остеосинтезу, необхідні полімери, які витримують певне навантаження впродовж терміну зрощення перелому і протидіють статичним та циклічним навантаженням. В таблиці 1 наведені фізичні властивості перспективних, на нашу думку, полімерів для оперативного лікування пошкоджень та захворювань опорно-рухової системи.

Таблиця 1

Параметри міцності деяких полімерних матеріалів

	Поліамід-6	Поліамід-6.6	Поліпропілен	Поліамід-12
Межа міцності на розрив, МН/м^2	55	60	32	53
Межа міцності на згин, МН/м^2	27	38	44	68
Відносне подовження при розриві, %	250	140	350	200

При заміні суглобових поверхонь штучними, важливим є здатність матеріалу стиратись якнайменше, що збільшить період застосування даного протезу і зменшить рівень можливих ускладнень.

Висновки. На даний час застосування полімерних матеріалів набуло значного поширення, особливо для потреб травматології та ортопедії. Основними параметрами, що впливають на можливість застосування цих матеріалів в живому організмі є біосумісність, біоінертність, біоактивність, механічні властивості, від яких залежить переносимість даних матеріалів живим організмом впродовж тривалого терміну, необхідного для лікування травм і захворювань опорно–рухового апарату. Важливе значення мають механічні властивості, знання яких дозволить відбирати оптимальні полімерні матеріали для остеосинтезу переломів певних локалізацій.

Список літератури:

1. Дудко О. Г. Остеосинтез переломів кісток полімерними конструкціями, що розмоктуються / О. Г. Дудко // Вісник ортопедії, травматології та протезування. – 2011. – № 1. – С. 80-85.
2. Дудко Г. Є. Медико-социальные и економические аспекты хирургического лечения переломов полимерными и металополимерными конструкциями / Г. Є. Дудко, И. М. Рубленик // Советская медицина. – 1991. – № 12. – С. 43–45.
3. Комаров Г. В. Международные сокращенные обозначения полимеров и их полные названия на русском языке / Комаров Г. В. // Полимерные материалы. – 2009. – № 11. – 106 с.
4. Плате Н. А. Полимеры в контакте с живым организмом / Н. А. Плате, Л. И. Валуев // Знание. – 1987. – 48 с.
5. ГОСТ 4651-82 «Пластмассы. Метод испытания на сжатие». – Москва: Изд-во стандартов, 1998. – С. 5.
6. ГОСТ 11262-80 «Пластмассы. Метод испытания на растяжение». – Москва: Изд-во стандартов, 1986. – С. 10.
7. ГОСТ 4648-7І «Пластмассы. Метод испытания на статический изгиб». – Москва: Изд-во стандартов, 1991. – С. 10.
8. Малкаві Амір М.М.К. Металоостеосинтез і метало-цементний остеосинтез при переломах довгих кісток у людей літнього та старечого віку (клініко-експериментальне дослідження) [текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. мед. наук (14.04.05) / Малкаві Амір М.М.К.; Акад. мед. наук України. – Київ. 2005. – 19 с.

Дудко А.Г., Костин Е.И.
Буковинский государственный медицинский университет

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ПОЛИМЕРНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ТРАВМАТОЛОГИИ И ОРТОПЕДИИ

Аннотация
В статье приведены сферы использования полимерных материалов в медицинской практике. Определены основные физические и биологические свойства полимерных материалов, которые следует учитывать при изготовлении фиксаторов и имплантатов для нужд травматологии и ортопедии.

Ключевые слова: физические свойства, биологические свойства, полимеры, биоинертность, биосовместимость, биоактивность.

Dudko O.G., Kostin E.I.
Bucovinian State Medical University

PHYSICAL AND BIOLOGICAL PROPERTIES OF POLYMERIC MATERIALS AND THEIR IMPORTANCE FOR TRAUMATOLOGY AND ORTHOPEDICS

Summary
The paper presents the scope of use polymeric materials in medicine. There were determined basic physical and biological properties of polymeric materials that have to be considered in design of fixing devices and implants for traumatology and orthopedics.
Keywords: physical properties, biological properties, polymers, biological inertness, biocompatibility, bioactivity.

УДК:616.153.857.5-06:616.379-008.64]-07

БЕЗСИМПТОМНА ГІПЕРУРИКЕМІЯ НА ТЛІ ЦУКРОВОГО ДІАБЕТУ 2 ТИПУ: ВПЛИВ НА КЛІНІКО-АНАМНЕСТИЧНІ, БІОХІМІЧНІ ПОКАЗНИКИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕХОКАРДІОСКОПІЇ

Каджарян В.Г., Капшитар Н.І.
Запорізький державний медичний університет

У дослідження увійшли 60 осіб з безсимптомною гіперурикемією на тлі цукрового діабету 2 типу. Усі пацієнти на стаціонарному етапі проходили стандартні клініко – біохімічні дослідження крові та ехокардіоскопію. Проаналізовано особливості впливу безсимптомної гіперурикемії на клініко-анамнестичні, біохімічні показники і структурно-функціональні зміни міокарда. У роботі наведено патофізіологічні особливості підвищення сечової кислоти у хворих на цукровий діабет 2 типу. Представлено короткий огляд результатів міжнародних досліджень.
Ключові слова: цукровий діабет 2 типу, сечова кислота, гіперурикемія, гіпертонічна хвороба, креатинін, діастолічна дисфункція.

Постановка проблеми і аналіз останніх досліджень. Безсимптомна гіперурикемія (ГУ) – це підвищення рівня уратів в крові при відсутності подагричного артриту, тофусів, уратної нефропатії і уратних каменів. Згідно з рекомендаціями EULAR (Європейської антиревматичної ліги) ГУ вважається підвищення сечової кислоти (СК) сироватки крові вище 420 мкмоль/л у чоловіків і вище 360 мкмоль/л у жінок. Безсимптомне збільшення рівня СК мають 5-8% популяції, з них тільки у 5-20% розвивається подагра [1]. ГУ спостерігається у 2% дорослого населення США, 17% населення Франції, 7% – Іспанії, 19,3% – Росії [2]. В Україні поширеність безсимптомної ГУ серед дорослого населення складає 15-20% [3].

СК в організмі людини є кінцевим продуктом обміну пуринів, а джерелами для її утворення служать продукти харчування та метаболізму нуклеотидів. Ключовий фермент обміну рибози – ксантиноксидаза – забезпечує відтворення спочатку ксантину з гіпоксантину, а потім з ксантину – СК [4]. Це слабка органічна кислота, понад 98% якої іонізується в мононатрієвий урат. По концентрації останнього визначається рівень СК. Синтезується СК головним чином, в селезінці, потім надходить у загальний кровообіг, де тільки невеликий її відсоток (менше 4%) зв'язується з білком. Екскретується СК нирками [5].

Існує певна рівновага між синтезом і надходженням СК та її виділенням з організму. Безліч зовнішніх і генетичних факторів впливають на процеси її утворення і виділення. Серед двох механізмів розвитку гіперурикемії: підвищення утворення СК і зниження ниркового кліренсу уратів переважає останній (90-95%). Крім аліментарного фактора (вживання їжі багатої пуринами), найбільш поширеними причинами, що впливають на рівень СК, є ожиріння, інсулінорезистентність, метаболічний синдром, застосування діуретиків і низьких доз ацетилсаліцилової кислоти, надмірне вживання алкоголю, літній вік, ниркова недостатність [6]. Аналізуючи причини розвитку ГУ, не дивно, що її виявляють майже у 30% хворих на цукровий діабет 2-го типу (ЦД 2). У розвитку ГУ на тлі ЦД визнають роль, як метаболічних факторів, так і артеріальної гіпертензії (АГ) і хронічного ураження нирок.

Згідно ВООЗ, ЦД 2 – це хронічне ендокринно-обмінне захворювання, що виникає або внаслідок переважної резистентності до інсуліну з відносною недостатністю його секреції, або внаслідок переважного секреторного дефекту інсуліну з резистентністю до нього, або без такої. З визначення випливає, що інсулінорезистентність є одним з провідних патогенетичних механізмів розвитку ЦД 2. Доведена і її роль у розвитку ГУ. Відомо, що підвищення вмісту глюкози в крові надає урикозуричний ефект. Інсулінорезистентність тканин компенсаторно супроводжується гіперінсулінемією, під впливом якої, знижується кліренс натрію і СК, що створює умови для розвитку АГ і гіперурикемії [7]. Крім того гиперінсулінемія здатна підвищувати активність симпатичної нервової системи, яка може сприяти підвищенню рівня СК у сироватці крові. Думка про те, що ГУ може бути показником інсулінорезистентності, нещодавно підтвердилася 8-річним дослідженням, яке довело зв'язок між СК сироватки крові і інсулінорезистентністю [8]. До метаболічних факторів розвитку ГУ у хворих на ЦД 2 також відносять надлишкову масу тіла і ожиріння, якими страждають близько 80% хворих на ЦД. За

© Каджарян В.Г., Капшитар Н.І., 2015

даними National Collaborating Centre for Primary Care (2006), ожиріння у дорослих підвищує ризик розвитку гіперурикемії в 2-3 рази.

Останнім часом накопичується все більше даних про роль СК у розвитку серцево-судинних захворювань. Відзначено, що у пацієнтів з артеріальною гіпертензією, ІХС, хронічною серцевою недостатністю і порушенням ниркової функції спостерігається вищий рівень СК, ніж у здоровій популяції [9].

Підвищення рівня СК пов'язують з ризиком розвитку АГ у нормотензивних осіб. Експериментальні дослідження показали, що підвищення рівня СК призводить до розвитку АГ за рахунок прямого впливу на гладкі м'язи і ендотелій судин. Безсимптомна ГУ зустрічається у 25% хворих АГ, у 75% – важкою АГ і у половини хворих, які приймають тіазидні і тиазидоподібні діуретики, і є, як правило, наслідком порушеного кліренсу уратів нирками. Підвищення рівня СК стимулює активацію ренін-ангіотензинової системи і посилює дисфункцію ендотелію. Крім того, в умовах ішемії відбувається перетворення ферменту ксантіноксіредуктази в ксантиноксидазу, що призводить до зміни метаболізму ксантинів, перетворенню СК з антиоксиданту в прооксидант і стимулюванню оксидативного стресу [10]. У дослідженнях M. Kato et al., D. Erdogan et al. було зображено, що за відсутності коморбідних станів гіперурикемія послаблює активність NO-синтетази і, відповідно, здатність судин до вазодилатації. Таким чином, СК є не маркером, а активним компонентом у розвитку АГ [11, 12].

Зв'язок між ГУ з ризиком розвитку кадіоваскулярних захворювань (КВЗ) встановлений у ході крупних епідеміологічних досліджень. У дослідженні NHANES (the National Health and Nutrition Examination Survey) виявлений незалежний зв'язок між ГУ і зростанням серцево-судинної летальності. З підвищенням рівня СК ризик смерті від ІХС зростав на 77% у чоловіків і на 300% у жінок. Збільшення концентрації СК на 1 мг/дл (59,5 мкмоль/л) асоціювалося зі значним збільшенням летальності від КВЗ як серед чоловіків, так і серед жінок [13]. При зіставленні результатів NHANES і іншого крупного дослідження Framingham Heart Study (1949) виявили важливу закономірність: в популяції з більш високим кардіоваскулярним ризиком зростає роль СК як незалежного фактора ризику КВЗ та смертності [14].

Вражаючі результати були отримані в дослідженнях Anker et al. у Великобританії у пацієнтів із застійною серцевою недостатністю. При спостереженні 182 пацієнтів було виявлено, що рівень СК – найбільш сильний предиктор не тільки виживання, але і частоти госпіталізації. Фактично виявилося, що рівень СК – сильніший предиктор результатів, ніж фракція викиду або споживання кисню. В залежності від показника рівня СК (> або <565 ммоль/л (9,7 мг/дл)) та показника VO2 (> або <14 мл/кг/хв) всіх пацієнтів із застійною серцевою недостатністю можна розділити на 4 групи за прогнозом 3-х річної очікуваної смертності, яка може коливатися від 6% до 77% [15].

Доведено роль СК і в розвитку гіпертрофії міокарда лівого шлуночка (ГЛШ) у хворих АГ. Вважають, що СК має здатність стимулювати ріст кардіоміоцитів. Роль ГУ в розвитку ГЛШ у хворих АГ була підтверджена в японському дослідженні, в якому брали участь 3305 чоловіків у віці 35-66 років. Підвищення рівня СК в межах 0,39-0,65 ммоль/л значно і достовірно збільшувало кількість хворих з ГЛШ незалежно від індексу маси тіла, рівня креатиніну, наявності діабету та дисліпідемії [10].

У дослідженні M. Cicoira et al. (2002) були отримані дані про зв'язок ГУ з розвитком діастолічної дисфункції лівого шлуночка у хворих з ішемічною дилятаційною кардіоміопатією [16]. Показано, що діастолічна дисфункція лівого шлуночка має самостійне прогностичне значення, оскільки її прогресування супроводжується збільшенням ризику серцево-судинної смерті на 80%. У хворих АГ формування діастолічної дисфункції лівого шлуночка відбувається на ранніх стадіях порушень внутрішньосерцевої гемодинаміки. Діастолічні розлади лівого шлуночка нерідко передують його гіпертрофії, зниженню систолічної функції і можуть розвиватися за відсутності симптомів серцевої недостатності. Поширеність діастолічної дисфункції лівого шлуночка у хворих АГ, за даними різних досліджень, коливається від 30 до 87% [17,18].

Мета статті. Дослідити особливості впливу безсимптомної ГУ на клініко-анамнестичні, біохімічні показники і структурно-функціональні зміни міокарда у пацієнтів з ЦД 2.

Виклад основного матеріалу. У дослідження увійшли 60 осіб, з них 40 (66%) жінок і 20 (34%) чоловіків, середній вік 62 ± 9,4 роки. ГУ встановлена на підставі підвищення СК сироватки крові вище 420 мкмоль/л у чоловіків і вище 360 мкмоль/л у жінок. СК визначалася фотометричним методом. Діагноз ЦД 2 встановлений на підставі характерних скарг, рівня глікемії натщесерце вище 6,1 ммоль/л, підвищеного рівня глікованого гемоглобіну і нормального або підвищеного рівня С-пептиду (ВООЗ).

У відповідності з метою дослідження пацієнти розділені на 2 групи. У першій групі СК не перевищувала верхню межу норми, у другій групі відзначалася ГУ.

Критерії виключення: СД 1 тип, гострі форми ІХС, хронічні запальні захворювання нирок у стадії загострення.

Всі пацієнти на стаціонарному етапі проходили стандартні клініко-біохімічні дослідження крові. Визначали рівень креатиніну, сечовини, СК, глюкози, загального холестерину, тригліцеридів, інсуліну, с-пептиду, глікованого гемоглобіну, розраховували індекс маси тіла (ІМТ), HOMA-IR (Homeostasis Model Assessment of Insulin Resistance) індекс і швидкість клубочкової фільтрації (ШКФ) за методом Кокрофта-Голда. Крім того всім хворим проводилася ехокардіоскопія (Ехо-КС) на ультразвуковому сканері SAMSUNG Medison «SonoAse-8000 SE». Показники оцінювались згідно з існуючими протоколами.

Статистичний аналіз проводився за допомогою ліцензійного пакету програм Statistica 6.0. Дані наведені у вигляді середнього значення ± стандартне відхилення (M ± σ).

При оцінці клініко-анамнестичних показників встановлена достовірна різниця по групах у кількості пацієнтів страждаючих ГХ. У другій групі діагноз ГХ спостерігався на 10% частіше, ніж у першій. Так само в другій групі вище відсоток пацієнтів з ІІІ стадією ГХ – різниця з першою групою склала 14%. Ці дані підтверджують вплив ГУ як патогенетичної ланки формування АГ і як фактора ризику розвитку несприятливих серцево-судинних подій.

Достовірна різниця в лабораторних показниках по групах відзначається за рівнем креатиніну. У першій групі креатинін сироватки на 21% вище. Крім того виявлений достовірний позитивний кореляційний зв'язок рівня СК і креатиніну (+0,41, p <0,05). Хоча показники в другій групі залишаються в межах референтних значень, такі дані можуть свідчити про негативний вплив ГУ на функціональну активність нирок. На користь такого твердження так само вказує

зниження ШКФ на 23 мл/хв (20%) по відношенню до групи порівняння, однак достовірність цього показника в даному дослідженні не отримана.

Таблиця 1

Клініко-анамнестичні показники по групах представлені в таблиці 1

		I група (n=30)	II група (n=30)
Середній вік		61	64
Стать	Чоловіки	15 (50%)	5 (17%)
	Жінки	15 (50%)	25(83%)
Стадія цукрового діабету	Компенсації	0	0
	Субкомпенсації	13 (43%)	5 (17%)
	Декомпенсації	17 (57%)	25 (83%)
Гіпертонічна хвороба (ГХ)		26 (87%)	29 (97%)*
Ступінь ГХ	1	0	1 (3%)
	2	18 (70%)	17 (59%)
	3	8 (30%)	11 (38%)
Стадія ГХ	I	0	0
	I I	21 (80%)	20 (68%)
	I I I	5 (10%)	9 (32%)
IМТ		31,62±5,15	31,99±6,23
Ожиріння		17 (57%)	19 (63%)
Ступінь ожиріння	1	11 (64%)	10 (52%)
	2	4 (24%)	7 (38%)
	3	2 (12%)	2 (10%)

** – Достовірна різниця, p < 0,05*

Таблиця 2

Лабораторні показники по групах представлені в таблиці 2

	I група (n=30)	II група (n=30)
Рівень СК (мкмоль/л)	301,4±61,3	472,2±71,1*
Креатинін (мкмоль/л)	76,3±23,3	96,6±33,5*
Сечовина (ммоль/л)	6,2±2,5	6,9±2,5
Глюкоза крові (ммоль/л)	9,65±2,9	9,97±3,8
Холестерин загальний (ммоль/л)	5,83±1,51	5,84±1,64
Тригліцериды (ммоль/л)	2,76±2,9	3,37±3,8
Інсулін (мкМЕ/мл)	10,9±6,5	12,1±6,6
С-пептид (нг/мл)	3,35±1,68	3,81±1,67
Глікований гемоглобін (%)	8,8±1,5	9,3±2,2
HOMA-IR індекс	6,03±3,9	7,3±5
ШКФ (мл/хв)	113,5±39,1	90,6±36

** – Достовірна різниця, p < 0,05*

Варто так само відзначити різницю HOMA-IR індексу, що становить по групах 1,27 (17%). Не дивлячись на відсутність достовірності в нашому статистичному аналізі, в іншому дослідженні [8] знайдено достовірний зв'язок між рівнем СК і HOMA-IR. Це вказує на роль інсулінорезистентності в розвитку ГУ, що надзвичайно важливо у пацієнтів з ЦД 2 і може впливати на вибір цукрознижувальної терапії.

При оцінці структурних показників міокарда за даними Ехо-КС достовірних відмінностей немає. Однак при оцінці функціональних змін міокарда в обох групах виявлена діастолічна дисфункція лівого шлуночка (ДДЛШ) 1 типу (порушення релаксації). Однак, А пік у другій групі достовірно перевищує показник у групі порівняння на 9,4 см/с, IVRT на 9,5 мс, а Е\А нижче на 0,12 відповідно. Таким чином, ДДЛШ більш виражена при підвищеному рівні СК, що свідчить про вплив ГУ на процеси ремоделювання міокарда.

Таблиця 3

Структурно-функціональні показники міокарда за даними Ехо-КС представлені в таблиці 3

	I група (n=30)	II група (n=30)
ВА, см	3,24±0,3	3,19±0,23
ЛП, см	3,81±0,34	3,85±0,31
КДР, см	5,05±0,42	4,85±0,45
КСР, см	3,34±0,36	3,21±0,34
ТМШП, см	1,22±0,1	1,24±0,05
ТЗСЛШ, см	1,26±0,09	1,27±0,04
ФВ, % (за Симпсоном)	49,4±4,05	50,6±5,09
ММЛШ, г	252±51,4	241±52,8
ИММЛШ, г/м2	124,3±26,4	118,1±14,07
ПШ, см	1,87±0,14	1,83±0,16
ПП, мм (В-режим)	38,4±2,9	37,5±4,8
Е пік, см/с	59±14,3	58,1±9,6
А пік, см/с	70,9±11,13	80,3±14,78*
Е/А	0,85±0,28	0,73±0,14*
IVRT, мс	105,36±15,28	114,86±13,3*
ТЛА, мм.рт.ст	16,13± 15,28	16,4±13,3

** – Достовірна різниця, p <0,05; ВА – розміри висхідної аорти, ЛП – лівого передсердя, КДР – кінцевий діастолічний розмір, КСР – кінцевий систолічний розмір, ТМШП – товщина міжшлуночкової перетинки, ТЗСЛШ – товщина задньої стінки лівого шлуночка, ФВ – фракція викиду за методом Сімпсона, ММЛШ маса міокарда лівого шлуночка, ІММЛШ – індекс маси міокарда лівого шлуночка, ПШ – розмір правого шлуночка, ПП – правого передсердя, ТЛА – середній тиск в легеневій артерії, Е пік – пікова швидкість хвилі Е, А пік – пікову швидкість хвилі А, відношення Е/А, IVRT – тривалість фази ізоволюмічного розслаблення*

Висновки:

1. Гіперурикемія супроводжуюча цукровий діабет 2 типу характеризується більшою частотою розвитку та більш важким перебігом гіпертонічної хвороби.
2. Наявність супутньої гіперурикемії у пацієнтів з цукровим діабетом 2 типу сприяє зниженню функціональної активності нирок, що проявляється підвищенням рівня креатиніну і зниженням СКФ.
3. При цукровому діабеті 2 типу та гіперурикемії відзначаються більш виражені порушення процесів релаксації міокарда (превалювання діастолічної дисфункції лівого шлуночка 1 типу).

Список літератури:

1. Zhang W., Doherty M., Pascual E., Bardin T., Barskova V., Conaghan P., Gerster J., Jacobs J., Leeb B., Liote F., McCarthy G., Netter P., Nuki G., Perez–Ruiz F., Pignone A., Pimentao J., Punzi L., Roddy E., Uhlig T., Zimmermann–Go'rska I. EULAR evidence based recommendations for gout. Part I: Diagnosis. Report of a task force of the standing committee for international clinical studies including therapeutics (ESCISIT) // Ann Rheum Dis. – 2006. – Vol. 65. – P. 1301–1311.
2. Кобалава Ж.Д., Толкачева В.В., Караулова Ю.Л. Мочевая кислота – маркер и/или новый фактор риска развития сердечно-сосудистых осложнений? // Русский медицински журнал. – 2002. – Т. 10, № 10. – С. 431-436.

3. Синяченко О.В., Ігнатенко Г.А., Мухін І.В. Клініко-лабораторні аспекти пуринового обміну: норма та патологія // Медицина залізн. трансп. України. – 2004. – Т. 9, № 1. – С. 96-100.
4. Пузанова О.Г., Таран А.И. Гиперурикемия и кардиоваскулярный континуум // Внутренняя медицина. – 2009. – № 3(15). – С. 3-7.
5. Ruilope L.M., Garcia-Puig J. Hyperuricemia and Renal Function // Current Hypertension Reports. – 2001. – Vol. 3. – P. 197–202.
6. Ильина А.Е., Барскова В.Г., Насонов Е.Л. Бессимптомная гиперурикемия – польза или вред? // Ревматология. – 2008. – № 24. – С. 1619-1622.
7. Galvan A., Natali A., Baldi S. et al. Effect of insulin on uric acid secretion in humans // Am. J. Phisiol. – 1995. – Vol. 268. – P. 1-5.
8. Kerkalainen P., Sarlund H., Laakso M. Long-term association of cardiovascular risk factors with impaired insulin secretion and insulin resistance. // Metabolism. – 2000. – Vol. 49. – P. 1247-1254
9. Verdecchia P., Schillaci G., Reboldi G. et al. Relation between serum uric acid and risk cardiovascular disease in essential hypertension. The PIUMA Study. // Hypertension. – 2000. – Vol. 36. – P. 1076-1078.
10. Гиперурикемия как фактор риска сердечно-сосудистой заболеваемости и смертности [Электронный ресурс] // Здоровье Украины. – 2009. – № 10/1. – С. 46-48. – Режим доступа http://health-ua.com/articles/3842.html
11. Kato M., Hisatone I., Tomikura Y. Status of endothelial dependent vasodilatation in patients with hyperuricemia // Am. J. Cardiol. – 2005. – Vol. 96. – P. 1576-1578.
12. Erdogan D., Gulu H., Galiskan M. Coronary flow reserve and coronary microvascular functions are strongly related to serum uric acid concentrations in healthy adults // Coron. Artery Dis. – 2006. – Vol. 17, № 1. – P. 7-14.
13. Fang J., Alderman M. Serum uric acid and cardiovascular mortality: The NHANES I epidemiologic follow-up study, 1971–1992. National Health and Nutrition Examination Survey // JAMA. – 2000. – № 238. – P. 2404–10.
14. Бильченко А.В. Симпозиум «Коррекция гиперурикемии как фактора риска сердечно-сосудистой заболеваемости и смертности» [Электронный ресурс] // Новости медицины и фармации. – 2011. – № 19(391). – Режим доступа http://www.mif-ua.com/archive/article/22874
15. Alderman M.H. Serum Uric Acid As a Cardiovascular Risk Factor for Heart Disease // Current Hypertension Reports. – 2001. – Vol. 3. – P. 184–189.
16. Cicoira M., Zanolla L., Rossi A. et al. Elevated serum uric acid levels are associated with diastolic dysfunction in patients with dilated cardiomyopathy // Am. Heart J. – 2002. – Vol. 143. – P. 1107-1111.
17. Abhayaratna W.P., Marwick T.H., Smith W.T. et al. Characteristics of left ventricular diastolic dysfunction in the community: an echocardiographic survey // Heart. – 2006. – Vol. 92. – P. 1259-1264.
18. AlJaroudi W., Alraies M.C., Halley C. et al. Impact of progression of diastolic dysfunction on mortality in patients with normal ejection fraction // Circulation. – 2012. – Vol. 14(125(6)). – P. 782-788.

Каджарян В.Г., Капшитарь Н.И.
Запорожский государственный медицинский университет

БЕССИМПТОМНАЯ ГИПЕРУРИКЕМИЯ НА ФОНЕ САХАРНОГО ДИАБЕТА 2 ТИПА: ВЛИЯНИЕ НА КЛИНИКО-АНАМНЕСТИЧЕСКИЕ, БИОХИМИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭХОКАРДИОСКОПИИ

Аннотация
В исследование вошли 60 человек с бессимптомной гиперурикемией на фоне сахарного диабета 2 типа. Все пациенты на стационарном этапе проходили стандартные клинико – биохимические исследования крови и эхокардиоскопию. Проанализированы особенности влияния бессимптомной гиперурикемии на клинико-анамнестические, биохимические показатели и структурно-функциональные изменения миокарда. В работе приведены патофизиологические особенности повышения мочевой кислоты у больных сахарным диабетом 2 типа. Представлен краткий обзор результатов международных исследований.
Ключевые слова: сахарный диабет 2 типа, мочевая кислота, гиперурикемия, гипертоническая болезнь, креатинин, диастолическая дисфункция.

Kadzharyan V.G., Kapshytar N.I.
Zaporozhye State Medical University

ASYMPTOMATIC HYPERURICEMIA ON THE BACKGROUND OF TYPE 2 DIABETES: IMPACT ON ANAMNESTIC, BIOCHEMICAL PARAMETERS AND THE RESULTS OF ECHOCARDIOGRAPHY

Summary
The study included 60 people with asymptomatic hyperuricemia with diabetes mellitus type 2. All patients underwent standard clinical – biochemical blood tests and echocardiography. Features of the impact of asymptomatic hyperuricemia on anamnestic, biochemical, structural and functional changes in the myocardium were analyzed. The article presents pathophysiological features of uric acid increase in patients with type 2 diabetes. A brief review of international research also included in the article.
Keywords: type 2 diabetes, uric acid, hyperuricemia, hypertension, creatinine, diastolic dysfunction.

УДК 616.37

ВМІСТ МАКРОЕЛЕМЕНТІВ КРОВІ ПРИ РІЗНИХ ФОРМАХ ХРОНІЧНОГО ПАНКРЕАТИТУ

Коваль В.Ю., Архій Е.Й., Сіксай Л.Т.
Ужгородський національний університет

Вивчено показники вмісту кальцію, натрію, калію, хлору та магнію в крові при різних формах хронічного панкреатиту. У хворих хронічним калькульозним панкреатитом виявлено зниження в крові макроелементів кальцію та натрію. Зниження магнію в крові спостерігається при хронічному псевдотуморозному та хронічному калькульозному панкреатиті. Визначення вмісту макроелементів крові при хронічному панкреатиті дає можливість провести відповідну медикаментозну корекцію.
Ключові слова: хронічний панкреатит, кальцій, магній, хлор, натрій, калій, сироватка крові.

Постановка проблеми. Поширеність хронічного панкреатиту (ХП) серед населення різних країн коливається від 0,2 до 0,68%, а серед хворих гастроентерологічного профілю сягає 6-9%. Щорічно у 8-10 чоловік на 100000 населення реєструють ХП. Поширеність захворювання в Європі складає 25,0-26,4 випадки на 100000 населення, в Росії: серед дорослого населення – 27,4-50,0 на 100000 населення, у дітей – 9-25 випадків на 100000 дитячого населення. За останні 30 років відзначено загальносвітову тенденцію до підвищення показників захворюваності на панкреатити більше ніж у 2 рази [1]. Медико-соціальне значення проблеми ХП зумовлено його широким розповсюдженням серед працездатного населення (частіше ХП розвивається у віці 35-50 років), при цьому інвалідизація при ХП сягає 15% [5, 7, 9]. У зв'язку з цим постає питання вибору методик визначення зовнішньосекреторної недостатності підшлункової залози з метою впровадження адекватної терапії, враховуючи різні ланки патогенезу хронічного панкреатиту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хронічний панкреатит супроводжується дефіцитом екзокринної функції підшлункової залози, яка як правило спостерігається на пізніх стадіях хвороби, коли прогресування процесів фібротизації органа призводить до зниження продукції ферментів, що своєю чергою сприяє виникненню клінічних виявів мальабсорбції. До мальабсорбції жирів і білків, яка супроводжується дефіцитом усмоктування жиророзчинних вітамінів, у подальшому приєднується і мінеральна недостатність унаслідок порушення всмоктування кальцію та інших макроелементів [1, 2]. Синтез і транспортування ферментів та електролітів через систему міжклітинних і внутрішньоклітинних мембран енергетично забезпечується АТФ-азною активністю за участі іонів кальцію. Крім того, результати досліджень свідчать, що видалення позаклітинного Ca^{2+} пригнічує екструзію амілази ацинарними клітинами підшлункової залози [3]. Також визначено, що продукування секретину, панкреозиміну і ферментів підшлункової залози є кальцій залежним. Так, кальцій сприяє вивільненню панкреозиміну слизовою оболонкою дванадцятипалої кишки і опосередковує його дію на панкреоцити, бере участь у регулюванні скорочувальної діяльності сфінктера Одді [9]. Кальцій також бере участь у стимулюванні вивільнення ферментів з ацинарних клітин, активації ферментів і стабілізації структури їхніх молекул [10]. Натрій і калій беруть участь у транспортуванні різних речовин в клітку, забезпечуючи цим її функціонування.

Потреба організму в різних мінеральних речовинах коливається в широких межах. Найбільш висока потреба в натрії. Частина цього елемента надходить з продуктами: кухонної солі (в добовій нормі хліба для здорових чоловіків міститься 3,5 г і 3-5 г додається в їжу при її приготуванні). Таким чином, за добу споживається 10-15 г кухонної солі. Цієї кількості цілком достатньо для забезпечення потреби організму в натрію. Зазвичай хлористого натрію (повареної солі) споживається більше, ніж необхідно.

Інший мінеральний елемент, калій, міститься майже у всіх продуктах, потреба в ньому оцінюється приблизно в 4-6 г на добу. У звичайному наборі продуктів міститься 5-6 г калію, більше половини якого надходить з овочами та фруктами, у тому числі з картоплею приблизно 2 г. Постачальниками калію є хліб і крупи, а також продукти тваринного походження. Калій – важливий клітинний елемент, на відміну від натрію він не сприяє затримці води в організмі. Суттєвою функцією калію є його участь в регуляції збудливості м'язів, насамперед серцевого м'яза. Недолік калію може призводити до виникнення судомних скорочень скелетних м'язів, зниження скоротливості серцевого м'яза і порушення ритму серцевої діяльності. Овочі – основне джерело калію, тому включення овочів у добовий раціон обов'язково для всіх. Іноді для компенсації дефіциту калію використовують його солі.

Кальцій – один з основних елементів нашого організму. Потреба в цьому елементі порівняно невелика – близько 0,8 г на добу. Кальцій відіграє певну роль у регуляції збудливості нервової системи, в механізмі м'язового скорочення, згортання крові. У стандартному наборі продуктів для приготування їжі передбачено утримання близько 1,2 г кальцію, переважно в продуктах тваринного походження. Солей кальцію міститься багато в молочних продуктах: молоці, сирі. При підвищеному вмісті жиру в раціоні засвоєння кальцію знижується.

Хлор – (добова потреба 2-4 г) – підтримує кислотно-основну рівновагу (pH) в організмі, входить до складу середовищ організму, що беруть участь у процесах травлення. Міститься в мигдалевих горіхах, сирі, яєчному жовтку, печінці тріски, помідорах, шпинаті.

Одним із мінералів, що відіграє важливу роль у попередженні порушень центральної нервової системи, є магній. Магній бере участь в окисленні жирних кислот, метаболізмі глюкози, активує ферменти окислювального фосфорилювання в мітохондріях (синтез АТФ), активує утворення тіамінпірофосфату та реалізацію ефектів тіаміну й інших вітамінів групи В [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незадовільні результати лікування хронічного панкреатиту пов'язані з недостатніми знаннями патогенезу цієї хвороби. В останні роки доказана важлива роль магнію в багатьох важли-

© Коваль В.Ю., Архій Е.Й., Сіксай Л.Т., 2015

вих метаболічних процесах. Однак роль дефіциту магнію та інших макроелементів при хронічному панкреатиті до кінця не з'ясована.

Мета статті провести оцінку макроелементного складу крові – вмісту калію, натрію, кальцію, хлору та магнію в хворих різними формами хронічного панкреатиту.

Виклад основного матеріалу. Проведено визначення макроелементів крові 122 стаціонарних хворих на хронічний панкреатит (40 – хронічним псевдотуморозним панкреатитом, 38 – хронічним калькульозним панкреатитом, 44 – хронічним інфільтративно-фіброзним панкреатитом), які знаходилися на лікуванні в гастроентерологічному відділенні Закарпатської обласної клінічної лікарні ім. А. Новака в 2009-2014 роках. Діагноз хронічного панкреатиту встановлювався на основі скарг хворих, анамнезу захворювання, фізикальних даних, даних ультразвукового обстеження та комп'ютерної томографії підшлункової залози, дослідження крові та сечі на панкреатичну амілазу, морфологічного дослідження підшлункової залози хворих, що перенесли в анамнезі гострий панкреонекроз, згідно Марсельсько-Римської (1989) з доповненнями Я.С. Циммермана (1995) класифікації хвороб підшлункової залози. Визначали калій, кальцій, магній, натрій, хлор у сироватці хворих різними формами хронічного панкреатиту за допомогою наборів «Філісіт-Діагностика», м. Дніпропетровськ.

Серед обстежених: жінок – 46 (37,7%) осіб та чоловіків – 76 (62,3%). Вік хворих становив від 22 до 63 років.

Тривалість захворювання хворих на хронічний панкреатит склала у жінок 5,25±1,76, у чоловіків – 7,21±1,06 років (рис. 1). Серед обстежених 27% були мешканцями міста та 73% – мешканці села.

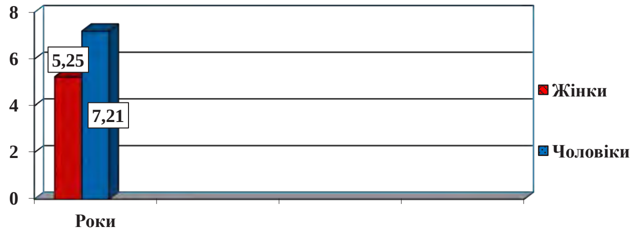


Рис. 1. Характеристика хворих за тривалістю захворювання

Джерело: розроблено авторами

Співвідношення чоловіків/жінок 1,6:1. Вік жінок склав 52,07±1,6 років, чоловіків – 46,7±2,94 років (рис. 2).

При вивченні вмісту макроелементів у крові хворих ХП виявлено несуттєве зниження вмісту натрію у хворих хронічним інфільтративно-фіброзним панкреатитом 138,04±1,16; у хворих хронічним псевдотуморозним панкреатитом – 124,04±17,31 та при хронічному калькульозному панкреатиті – 113,20±28,35 проти контрольної групи – 140±5,0. Вміст калію та хлору хворих різними формами панкреатитів коливався в межах контрольної групи. Вміст кальцію знижувався у хворих хронічним псевдотуморозним та калькульозним панкреатитами до мінімальної границі норми.

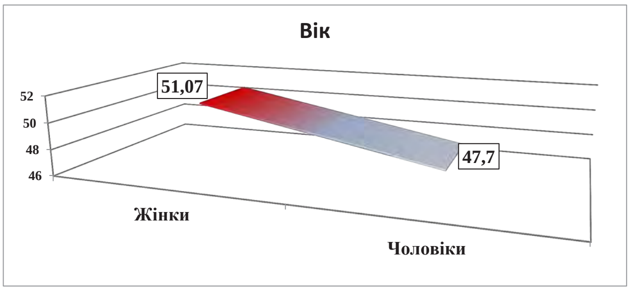


Рис. 2. Характеристика хворих за віком

Джерело: розроблено авторами

Вміст макроелементів крові при різних формах хронічного панкреатиту представлено в таблиці 1.

Вміст магнію у сироватці крові несуттєво (p≤0,05) знижений у хворих хронічним псевдотуморозним та калькульозним панкреатитами.

У клінічному перебігу при хронічному калькульозному панкреатиті зі зниженням вмісту магнію та кальцію в крові частіше виявляли загальну слабість – 79%, схильність до проносів – 55%, перепади настрою – 84% хворих. При хронічному псевдотуморозному панкреатиті зниження магнію супроводжувалося збільшенням показника депресивності – 95%, зниженням апетиту – 66%, схудненням – 74%, проносами – 55% хворих. У хворих хронічним панкреатитом з нормальним вмістом макроелементів крові у 54% виявлено загальну слабість, 25% – схильність до проносів, 43% – здуття черева.

Отже, несуттєве зниження макроелементів кальцію та магнію позначається на клінічному перебігу різних форм хронічного панкреатиту.

Висновки і пропозиції.

1. У хворих хронічним калькульозним панкреатитом виявлено зниження в крові макроелементів кальцію та натрію.

2. Зниження магнію в крові спостерігається при хронічному псевдотуморозному та хронічному калькульозному панкреатиті.

3. Клінічний перебіг хронічного панкреатиту залежить від показників магнію та кальцію в крові.

4. Визначення вмісту макроелементів крові при хронічному панкреатиті дає можливість провести відповідну медикаментозну корекцію.

Таблиця 1

Вміст макроелементів крові при хронічному панкреатиті

Показники	ХІФП (n=44)	ХПТП (n=40)	ХКП (n=38)	Контрольна группа (n=20)
Кальцій, мМоль/л	1,47±0,07	1,14±0,03	1,10±0,02	1,57±0,58
Натрій, Ommol/ l	138,04±1,16	124,04±17,31	113,20±27,35	140±5,0
Хлор, Ommol/ l	101,45±0,96	101,66±5,85	100,52±3,88	100±20
Калій, мМоль/л	4,23±0,12	4,35±0,15	4,52±0,14	4,28±1,28
Магній, мг%	2,32±0,26	1,79±0,34	2,07±0,36	2,7±0,36

Джерело: розроблено авторами

Список літератури:
1. Бабінець Л. С. Порушення балансу вітамінів і мінералів у хворих на хронічний панкреатит із супутнім остеодефіцитом / Л. С. Бабінець, С. І. Сміян // Проблеми остеології. – 2005-2006. – Т. 8-9, № 4(1). – С. 84-86.
2. Губергриц Н. Б. Внешнесекреторная недостаточность поджелудочной железы: этиопатогенетические варианты и лечение / Н. Б. Губергриц // Сучасна гастроентерологія. – 2003. – № 3(13). – С. 24-32.
3. Дубицький Л.О. Взаємодія катіонів металів з Ca^{2+} – транспортувальними Ca^{2+} центрами Ca^{2+} – помпи плазматичної мембрани секреторних клітин шлункових залоз / Дубицький Л. О., Вовканич Л. С. // Укр. біохім. журн. – 2003. – Т. 75, № 2. – С. 39-46.
4. Кендзерська Т. Б. Апоптоз у патогенезі хронічного панкреатиту у пацієнтів похилого віку з супутньою ішемічною хворобою серця / Кендзерська Т. Б., Христич Т. М. // Сучасна гастроентерологія. – 2002. – № 3(9). – С. 88-91.
5. Коганова К. А. Хронический панкреатит и методы коррекции экзокринной недостаточности / Коганова К. А. // Русск. мед. журн. – 2009. – Т. 17, № 5. – С. 328-331.
6. Маев И. В. Хронический панкреатит: Учебное пособие / Маев И. В., Казюлин А. Н., Дичева Д. Т., Кучерявый Ю. А. – М.: ВУНМЦ МЗ РФ, 2007. – 80 с.
7. Маев И. В. Болезни поджелудочной железы: в 2-х т. / Маев И. В., Кучерявый Ю. А. – М.: Медицина, 2008. – Т. 2. – 558 с.
8. Харченко Н. В. Дієтологія: Підручник / Н. В. Харченко, Г. А. Анохіна. – К.: Меридіан, 2012. – 528 с.
9. Convell D. Chronic pancreatitis / Convell D., Banks P. // Curr. Opin. Gastroenterol. – 2008. – Vol. 24(5). – P. 586-590.
10. Krzewicki J. Clinical study on magnesium and calcium level in the acute pancreatitis / Krzewicki J. // Magnes. Res. – 1998. – Vol. 11, № 1. – P. 19-23.

Коваль В.Ю., Архий Э.Й., Сиксай Л.Т.
Ужгородский национальный университет

СОДЕРЖАНИЕ МАКРОЭЛЕМЕНТОВ КРОВИ ПРИ РАЗНЫХ ФОРМАХ ХРОНИЧЕСКОГО ПАНКРЕАТИТА

Аннотация
Изучены показатели кальция, натрия, калия, хлора и магния в крови при разных формах хронического панкреатита. У больных хроническим калькулезным панкреатитом выявлено снижение в крови макроэлементов кальция и натрия. Снижение магния в крови отмечается при хроническом псевдотуморозном и хроническом калькулезном панкреатите. Определение содержания макроэлементов крови при хроническом панкреатите даст возможность провести соответственную медикаментозную коррекцию.
Ключевые слова: хронический панкреатит, кальций, магний, хлор, натрий, калий, сыворотка крови.

Koval V.Yu., Arhij E.Yo., Siksay L.T.
Uzhhorod National University

CONTENT OF MACROELEMENTES OF BLOOD SERUM AT DIFFERENT FORMS OF CHRONIC PANCREATITIS

Summary
The indicators of calcium, sodium, potassium, chloride and magnesium levels in various forms of chronic pancreatitis was studed. In patients with chronic calculous pancreatitis showed a reduction of macroelementes calcium and sodium in blood serum. Reduced of levels of magnesium in chronic pseudotumoroses and calculous chronic pancreatitis were observed. Determination ofleveles of macroelemetes in blood serum in chronic pancreatitis makes it possible to carry out the appropriate pharmacological therapy.
Keywords: chronic pancreatitis, calcium, magnesium, chloride, sodium, potassium, blood serum.

УДК 616.092+616.127-008.8+616.127-004

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ БЕЗБОЛЬОВОЇ ФОРМИ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ У ХВОРИХ ІЗ ПОСТІНФАРКТНИМ КАРДІОСКЛЕРОЗОМ

Мергель Т.В.
Івано-Франківський національний медичний університет

Безбольова форма ішемічної хвороби серця, яка асоціюється з наявністю таких факторів ризику, як артеріальна гіпертензія, цукровий діабет II типу, дисліпідемія чи їх поєднання, характеризується обтяженим перебігом захворювання, що виявляється погіршенням клінічного стану, зниженні толерантності до фізичного навантаження, суттєвими змінами гемодинаміки та вегетативної регуляції, інтенсивнішими проявами міокардіальної ішемії, вираженим ремоделюванням лівого шлуночка, швидким розвитком ендотеліальної дисфункції, активацією антиноцицептивної системи, у порівнянні з особами без факторів ризику. Встановлено, що підвищений рівень ß-ендорфінів є предиктором виникнення безбольової ішемії міокарда через посилення активації антиноцицептивної системи організму. Виявлено прямий кореляційний зв'язок середньої сили між концентрацією ß-ендорфінів та ризиком виникнення гострого коронарного синдрому. Вивчення безбольової ішемії міокарда, дослідження її особливостей дозволяє певною мірою заперечувати помилкове твердження про легший перебіг цього захворювання в порівнянні з ішемічною патологією, яка характеризується вираженою ангінальною симптоматикою.

Ключові слова: ішемічна хвороба серця, безбольова ішемія міокарда, постінфарктний кардіосклероз, ß-ендорфіни, холтерівське моніторування електрокардіографії.

Постановка проблеми. Хвороби системи кровообігу, посідаючи перше рангове місце в структурі поширеності, зумовлюють більше половини всіх випадків смерті та третину причин інвалідності, суттєво впливають на показники втрат життєвого потенціалу країни, а тому боротьба з ними на сучасному етапі є проблемою першочергового значення. Особливо поширеною серед усіх серцево-судинних захворювань є ішемічна хвороба серця ІХС [6]. Згідно даних статистики, на ІХС хворіє 20% населення у віці від 50 до 60 років [4]. Поширеність цього захворювання постійно зростає. Доведеним є тісний взаємозв'язок між ІХС та ризиком виникнення кардіальних і цереброваскулярних подій. Вважається, що однією з основних передумов для формування атеросклерозу є ендотеліальна дисфункція, яка обумовлена тривалою персистенцією пошкоджуючих факторів зовнішнього середовища [7]. ІХС є не лише медичною, але й соціальною проблемою, оскільки великою мірою це захворювання сприяє зростанню темпів інвалідизації населення різних країн світу.

Серед хворих на ІХС особливе місце належить тим особам, у яких прояви захворювання зводяться лише до безсимптомної (безбольової) ішемії міокарда (БІМ), під час якої пацієнти не подають скарг на стенокардію чи її еквіваленти, проте є вірогідні діагностичні ознаки ішемії міокарда. Наявність БІМ протягом тривалого часу є причиною локального або дифузного ураження серцевого м'язу, порушень кінетики лівого шлуночка (ЛШ) і веде до прогресування серцевої недостатності (СН) [5, 11]. Це підстава для того, щоб хворих із БІМ відносити до групи з несприятливим перебігом ІХС. Найбільш частою причиною зростання поширеності ІХС та кардіальної смертності внаслідок даного захворювання є його латентний перебіг та недостатній рівень діагностики [1, 8]. Наявність БІМ є прогностично несприятливим фактором, оскільки підвищує ризик коронарогенних ускладнень у 2-19 разів, ризик раптової смерті – у 3-9 разів [9, 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дискусійним у сучасній науковій літературі залишається питання ризику виникнення ускладнень ІХС, підвищення кардіальної смертності у хворих із БІМ. Відомо про велике клінічне та прогностичне значення ІХС із вираженим ангінальним синдромом. Натомість ІХС, що не супроводжується больовими відчуттями, у науковій літературі інколи розглядається як захворювання з легшим перебігом, для якого притаманний менший ризик ускладнень.

БІМ зустрічається як окрема форма нозології, так і у вигляді епізодів при інших формах ІХС [2]. БІМ розглядається, як вагомий предиктор виникнення гострого коронарного синдрому (ГКС), раптової кардіальної смерті, гострої СН. Частота розвитку епізодів БІМ пропорційно пов'язана з кількістю факторів ризику (ФР) ускладненого перебігу ІХС. Вважається, що тільки 1/4 – 1/5 епізодів ішемії міокарда супроводжується стенокардією, а 75-80% із них є безбольовими [10]. Безбольовий перебіг ІХС трапляється в 3-4 рази частіше, ніж її типова больова форма, а 20-35% усіх випадків інфаркта міокарда – безбольові і залишаються клінічно нерозпізнаними [9].

Мета нашого дослідження полягала у вивченні та встановленні клініко-патогенетичних особливостей саме безбольової форми ІХС залежно від віку, перенесенного інфаркту міокарда (ІМ), наявності ФР, тривалості середньодобової ішемії міокарда, порушень скоротливої функції ЛШ, процесів активації антиноцицептивної системи організму та клінічного перебігу захворювання для розробки оптимальних, індивідуальних рекомендації по діагностиці та лікуванню таких хворих.

Виклад основного матеріалу. Мета роботи досягнута шляхом обстеження 154 хворих на БІМ із перенесеним ІМ в анамнезі. Серед обстежених хворих було 112 чоловіків, що становило 72,7%, та 42 жінки – 27,3% Середній вік пацієнтів склав (53,5±2,82) років: чоловіків – (51,2±1,2) років, жінок – (56,9±1,5) років. Найчисельнішою була вікова група хворих віком 30-44 і 50-59 років, відповідно 37,0% і 42,9% обстежених.

Під час клініко-функціонального обстеження та лікування зазначених хворих із метою формування контрольної групи обстежено також 30 здорових осіб. Встановлено однорідність включених у дослідження хворих за віком та статтю. Діагноз БІМ виставляли за даними холтерівського моніторування ЕКГ (ХМ ЕКГ), користуючись правилом «трьох одиниць»: девіація сегмента ST із амплітудою 1 мм і більше, тривалістю не менше 0,08 с від точки j, впродовж 1 хв і більше, з інтервалом між епізодами не менше 1 хв [3].

У нашому дослідженні проаналізовано частоту виникнення безбольової форми ішемії міокарда з

© Мергель Т.В., 2015

урахуванням наявності ФР. Встановлено, що в осіб із дисліпідемією, артеріальною гіпертензією (АГ), цукровим діабетом (ЦД) та наявністю двох і більше ФР частіше спостерігали формування асимптомних варіантів ІМ у порівнянні з хворими при відсутності ФР. Водночас необхідно зазначити, що частота виникнення шлуночкової екстрасистолії (ШТ), синкопальних станів не залежала від наявності ФР. Отримані результати можуть бути пояснені різним ступенем чутливості окремих осіб до еферентної ноцицептивної стимуляції, яка частково визначається індивідуальними особливостями пацієнта та способом його життя. Взаємопов'язаність факторів ризику ІХС та ймовірність формування безсимптомного ІМ свідчать про значний вплив зовнішніх чинників на чутливість до міокардіальної ішемії. Вагомим аспектом дослідження було вивчення особливостей способу життя хворих, що збільшують ризик дисліпідемії або порушень вуглеводного обміну. Встановлено, що ЦД частіше спостерігається в осіб із гіподинамією та надлишковою масою тіла. Таким чином, у нашому дослідженні доведено важливість впливу модифікованих ФР на характеристику клінічної картини та на окремі патогенетичні аспекти у хворих з ІХС.

Проведено клініко-інструментальний аналіз у хворих на БІМ із постінфарктним кардіосклерозом. Оцінка отриманих даних ЕКГ-дослідження в 12 стандартних відведеннях показала, що у хворих на БІМ у порівнянні з досліджуваними контрольної групи частіше виявляли порушення ритму за типом суправентрикулярної та вентрикулярної екстрасистолії, а також синусову тахікардію. Проаналізовано особливості перебігу безбольової форми ІХС у хворих із постінфарктним кардіосклерозом, залежно від ФР. При виконанні ЕКГ в осіб із дисліпідемією частіше, у порівнянні з хворими без ФР, виявляли вогнищеві рубцеві зміни (76,5% проти 9,1%; $p<0,001$), у досліджуваних із ЦД ІІ типу – шлуночкову екстрасистолію (48,3% проти 9,1%; $p<0,05$), а у хворих за наявності 2 та більше ФР – гіпертрофію ЛШ (73,8% проти 9,1%; $p<0,001$) та вогнищевий кардіосклероз (88,1% проти 18,2%; $p<0,001$).

Результати стандартної ЕКГ дослідження обумовили необхідність проведення ХМ ЕКГ. При аналізі показників холтерівського моніторування ЕКГ встановлено, що для хворих на БІМ із ФР, як АГ, ЦД та дисліпідемія, характерні вищі середньодобові значення кількості ішемічних епізодів за добу, сумарної добової тривалості депресії сегмента ST, сумарної амплітуди депресії ST, середньої тривалості одного ішемічного епізоду в порівнянні з особами без факторів ризику ($p<0,05$). При аналізі динаміки показників середнього значення максимальної депресії сегмента ST, середньої глибини депресії сегмента ST, середнього показника частоти серцевих скорочень (ЧСС) під час депресії сегмента ST, ЧСС при максимальній глибині зміщення ST не виявлено вірогідних відмінностей у різних групах досліджуваних хворих ($p>0,05$). Отримані результати засвідчили, що такі фактори ризику, як АГ, ЦД ІІ типу, дисліпідемія здатні негативно впливати на стан міокардіальної перфузії та провокувати ішемізацію серцевого м'язу у хворих на БІМ. Це проявляється більш інтенсивними проявами ішемічних змін, виявлених при холтерівському моніторуванні ЕКГ.

Дані дослідження дозволяють розглядати БІМ як захворювання, яке призводить до зменшення електричної стабільності міокарда. Описані процеси супроводжуються вираженими явищами міокардіальної ішемії. Отже, при відсутності клінічно-маніфестних симптомів, БІМ, тим не менше, характеризується комплексом клініко-патогенетичних ознак, притаманних для інших форм ІХС. Вивчення БІМ, дослідження особливостей її перебігу дозволяє певною мірою заперечувати помилкове твердження про легший розвиток даного захворювання в порівнянні з ішемічною патологією, яка характеризується вираженою ангінальною симптоматикою.

Проведена оцінка результатів ХМ ЕКГ показала, що наявність таких факторів ризику, як АГ, порушення вуглеводневого та ліпідного обмінів у хворих на БІМ із перенесеним ІМ в анамнезі, асоційована з вірогідним зниженням електричної стабільності кардіоміоцитів та здатна індукувати порушення ритму за типом суправентрикулярної та вентрикулярної екстрасистолії.

Аналіз поширеності ШТ та інших шлуночкових порушень ритму не виявив вірогідних відмінностей між групами дослідження ($p>0,05$). Відзначили вірогідно вищу частоту виникнення шлуночкової екстрасистолії у хворих із супутнім ЦД ІІ типу, АГ, порушенням ліпідного обміну та наявністю двох і більше ФР, у порівнянні з хворими без ФР ($p<0,05$). При аналізі динаміки показників середнього значення ЧСС, інтервалів P-Q та Q-T не виявлено відмінностей даних показників у різних групах досліджуваних хворих ($p>0,05$).

Результати ехокардіографічного дослідження засвідчили, що перебіг БІМ у хворих із дисліпідемією, ЦД та АГ супроводжується більш вираженою гіпертрофією лівого шлуночка та нижчими показниками його систолічної функції в порівнянні з хворими з відсутністю ФР. Установлено, що при виявленні хоча б одного ризик-чиннику спостерігалися вищі показники об'ємів та розмірів лівого шлуночка в систолу та діастолу ($p<0,01$), а також зменшення фракції викиду (ФВ) лівого шлуночка ($p<0,05$).

Відзначно, що вищі показники маси міокарда ЛШ зафіксовано у хворих із супутньою АГ, для яких характерним є інтенсивніший розвиток процесів гіпертензивного ремоделювання ЛШ у порівнянні з хворими інших досліджуваних груп. Отримані результати в цій групі можуть бути обумовлені вищими показниками артеріального тиску та більшим значенням індексу жорсткості аорти. Встановлено, що для хворих на БІМ при наявності супутньої АГ, ЦД, двох і більше ФР було характерним достовірно вище ($p<0,001$) середнє діастолічне значення товщини задньої стінки лівого шлуночка та міжшлуночкової перегородки в порівнянні з групою хворих із відсутністю ФР.

Таким чином, отримані результати дослідження дозволяють розглядати БІМ як захворювання, яке призводить до зменшення електричної стабільності міокарда, розвитку гіпертрофії ЛШ, збільшення товщини його стінок. Вивчення БІМ, дослідження особливостей її перебігу дозволяє певною мірою заперечувати помилкове твердження про легший розвиток цього захворювання в порівнянні з ішемічною патологією, яка характеризується вираженою ангінальною симптоматикою.

Із метою вивчення функціонального стану ендотелію плечової артерії у хворих на БІМ нами проаналізовано стан ендотелійзалежної вазодилатації з використанням проби з реактивною гіперемією. Слід відзначити, що у хворих на БІМ артеріальна гіпертензія, ЦД та дисліпідемія були факторами ризику, при наявності яких достовірно знижувалась об'ємна швидкість кровоплину в плечовій артерії. Коефіцієнт чутливості плечової артерії до напруження зсуву на ендотелії (К) у хворих на БІМ був пов'язаний із основними ФР ускладнень ІХС. Найнижче значення коефіцієнту спостерігалось у

досліджуваних при наявності двох і більше ФР. Наведені дані доводять здатність ЦД, дисліпідемії та АГ впливати на функціональний стан ендотелію та обумовлювати виникнення його дисфункції у хворих на БІМ. Отримані результати свідчать про схожість основних патогенетичних ланок коронарної недостатності та ендотеліальної дисфункції у хворих на БІМ та інших форм ІХС.

Слід відзначити, що на фоні значної різниці середніх значень коефіцієнта чутливості плечової артерії до напруження зсуву на ендотелії в різних групах дослідження середні показники середньої лінійної та максимальної лінійної швидкості кровоплину достовірно не відрізнялися (p>0,05). Цей результат, на наш погляд, є вкрай важливим для розуміння основних напрямків показників судинної доплерографії та обумовлює необхідність рутинного обчислення коефіцієнта чутливості плечової артерії до напруження ендотеліального зсуву.

Встановлено вищий рівень ЕТ-1 у хворих на БІМ із дисліпідемією, ЦД та АГ у порівнянні з досліджуваними без ФР. Відзначено, що найвищі значення концентрації ЕТ-1 спостерігались у групах із низькою чутливістю плечової артерії до ендотеліального зсуву, що може свідчити про провідне значення ЕТ-1 у виникненні та перебігу ендотеліальної дисфункції. Виявлено позитивний кореляційний зв'язок середньої сили між концентрацією ЕТ-1 та середньою тривалістю міокардіальної ішемії за добу. Коефіцієнт кореляції між наведеними показниками дорівнював 0,68, що відповідало додатній кореляції середньої сили (p<0,01). Отримані дані доводять взаємопов'язаність коефіцієнта K та рівня концентрації ЕТ-1. Це свідчить про провідну роль ЕТ-1 у формуванні, розвитку та перебігу ЕД.

Поряд із цим результати дослідження доводять негативний вплив процесів міокардіальної ішемії на функціональний стан ендотелію та вказують, що БІМ може бути асоційована з ендотеліальною дисфункцією.

У дослідженні вивчено показники активації антиноцицептивної системи організму. Із цією метою проаналізовано показники концентрації β-ендорфінів. Встановлено, що у хворих на БІМ при відсутності больових відчуттів та клінічної маніфестації захворювання рівень β-ендорфінів був значно вищим у порівнянні з контрольною групою, що доводить існування у хворих на БІМ вираженої аферентної ноцицептивної стимуляції. У хворих основної групи середнє значення рівня β-ендорфінів становило (4,02±0,19) нг/мл, у хворих контрольної групи даний показник склав (0,68±0,01) нг/мл.

Проаналізовано взаємозв'язки між ступенем активності антиноцицептивної системи та частотою виникнення нестабільної стенокардії, інфаркту міокарда, патологічного значення ТО у хворих на БІМ. Із цією метою проведено точково-дихотомічний кореляційний аналіз між концентрацією β-ендорфінів у плазмі крові та ризиком виникнення досліджуваних подій, який дає змогу встановити кореляційну взаємодію між кількісними та якісними показниками.

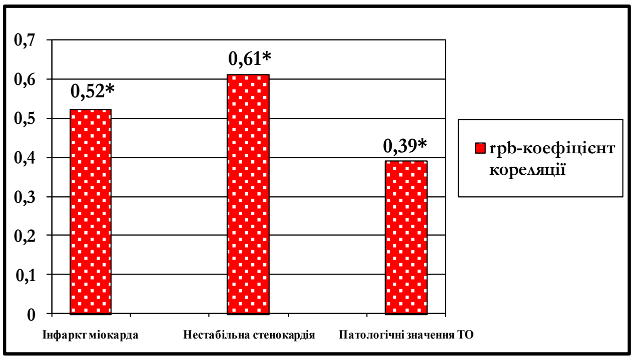


Рис. 1. Точково-бісеріальна кореляція між концентрацією β-ендорфінів та ризиком виникнення ГКС, патологічної турбулентності серцевого ритму
*Примітка. Вірогідність різниці середніх значень – *p<0,05*

Встановлено прямий кореляційний зв'язок середньої сили між рівнем β-ендорфінів та виникненням інфаркту міокарда. Коефіцієнт точково-бісеріальної кореляції (rpb) склав 0,52 (p<0,05). При аналізі кореляційного взаємозв'язку між концентрацією β-ендорфінів у плазмі крові досліджуваних хворих та ризиком виникнення нестабільної стенокардії виявлено статистично достовірну кореляцію середньої сили. Коефіцієнт точково-бісеральної кореляції дорівнював 0,61 (p<0,05). Кореляція патологічного значення турбулентності серцевого ритму з цим показником є слабкою, проте достовірною – rpb=0,39 (p≤0,05).

Наведені факти доводять важчий клінічний перебіг БІМ та вищий ризик розвитку гострих коронарних подій у хворих із наявними ФР ускладненого перебігу ІХС.

Висновки і пропозиції. Проведене нами дослідження клініко-функціональної характеристики БІМ дозволило довести, що БІМ – це захворювання, яке призводить до комплексних патологічних змін в організмі з ураженням не лише серцевого м'язу, але й судинної системи вцілому. Нами підтверджено факт наявності у хворих БІМ міокардіальної ішемії, ремоделювання лівого шлуночка, ЕД, активації антиноцицептивної системи. Отримані дані є вкрай важливими для розуміння основних ланок перебігу БІМ та дають можливість ґрунтувати підхід до терапії таких хворих на диференційованому системному алгоритмі, що враховує невідповідність між клінічними проявами захворювання та його реальним впливом на коронарну перфузію та стан судинної стінки.

Список літератури:

1. Алехин М.Н. Возможности стресс эхокаардиографии с тредмилом в оценке безболевой ишемии миокарда у больных с ишемической болезнью сердца / М.Н. Алехин, А.М. Божьев, Ю.А. Морзова // Кардиология. – 2008. – Т. 40, № 11. – С. 13-16.
2. Бугаенко В.В. Порог болевой чувствительности у больных ишемической болезнью сердца со стабильной стенокардией и без таковой с эпизодами «немой» ишемией миокарда / В.В. Бугаенко, И.П. Голикова // Лікарська справа. – 2009. – № 1. – С. 34-37.
3. Васюк Ю.А. Функциональная диагностика в кардиологии / Ю.А. Васюк.– М.: Практическая медицина, 2003. – 320 с.
4. Горбась І.М. Епідеміологічна ситуація щодо серцево-судинних захворювань в Україні: 30-річне моніторування / І.М. Горбась // Практическая ангиология. – 2010. – № 11. – С. 58-62.
5. Клинико-функциональная оценка электрической нестабильности сердца при безболевой ишемии миокарда / И.П. Татарченко, Н.В. Познякова, О.И. Морозова [и др.] / Клиническая медицина. – 2011. – № 2. – С. 21-25.
6. Матвеева С.А. Своевременная оценка факторов риска ишемической болезни сердца – основа профилактики ее осложнений / С.А. Матвеева // Клиническая медицина. – 2012. – Т. 90, № 11. – С. 19-23.

7. Ощепкова Е.В. Безболевая ишемия миокарда у больного с распространенным стенозирующим атеросклерозом коронарных артерий / Е.В. Ощепкова, Н.В. Лазарева // Кардиология. – 2012. – № 2. – С. 91-95.
8. Сыркин А.Л. Бессимптомная ишемия миокарда / А.Л. Сыркин, Д.В. Дроздов // Кардиология. – 2009. – Т. 32, № 7-8. – С. 106-111.
9. Cohn P.F. Silent myocardial ischemia: Recent developments / P.F. Cohn // Curr. Atheroscler. Rep. – 2005. – Vol. 7. – P. 155–163.
10. Gutterman D.D. Silent myocardial ischemia / D.D. Gutterman // Circ. J. – 2009. – Vol. 73. – P. 785-797.
11. Silent myocardial ischaemia and haemoglobin concentration: A randomized controlled trial of transfusion strategy in lower limb arthroplasty / M. Grover, S. Talwalkar, A. Casbard [et al.] // Vox. Sang. – 2006. – Vol. 90. – P. 105–112.

Мергель Т.В.
Ивано-Франковский национальный медицинский университет

ОСОБЕННОСТИ ТЕЧЕНИЯ БЕЗБОЛЕВОЙ ФОРМЫ ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ СЕРДЦА У БОЛЬНЫХ С ПОСТИНФАРКТНЫМ КАРДИОСКЛЕРОЗОМ

Аннотация
Безболевая форма ишемической болезни сердца, которая ассоциируется с наличием таких факторов риска, как артериальная гипертензия, сахарный диабет II типа, дислипидемия или их сочетание, характеризуется отягощенным течением заболевания, проявляющееся ухудшением клинического состояния, снижении толерантности к физической нагрузке, существенными изменениями гемодинамики и вегетативной регуляции, интенсивными проявлениями миокардиальной ишемии, выраженным ремоделированием левого желудочка, быстрым развитием эндотелиальной дисфункции, активацией антиноцицептивной системы, по сравнению с лицами без факторов риска. Установлено, что повышенный уровень ß-эндорфинов является предиктором возникновения безболевой ишемии миокарда усиления активации антиноцицептивной системы организма. Обнаружена прямая корреляционная связь средней силы между концентрацией ß-эндорфинов и риском возникновения острого коронарного синдрома. Изучение безболевой ишемии миокарда, исследования особенностей ее течения позволяет в определенной степени отрицать ошибочное утверждение о более легком течении этого заболевания по сравнению с ишемической патологией, которая характеризуется выраженной ангинальных симптоматикой.
Ключевые слова: ишемическая болезнь сердца, безболевая ишемия миокарда, постинфарктный кардиосклероз, ß-эндорфины, холтеровское мониторирование электрокардиографии.

Merhel T.V.
Ivano-Frankivsk National Medical University

FEATURES OF SILENT FORMS OF ISCHEMIC HEART DISEASE IN PATIENTS WITH POSTINFARCTION CARDIOSCLEROSIS

Summary
Silent form of ischemic heart disease, which is associated with the presence of risk factors such as arterial hypertension, type II diabetes mellitus, dyslipidemia or its combinations, is characterized by burdened disease course manifested by clinical status worsening, physical exercise tolerance decreasing, significant changes in hemodynamic and autonomic regulation, intense manifestations of myocardial ischemia, severe remodeling of left ventricule, rapid development of endothelial dysfunction, activation of antinociceptive system compared with persons without risk factors. It was proven that elevated level of ß-endorphins is a predictor of occurrence of silent myocardial ischemia because of increasing of antinociceptive system activation. A direct correlation was discovered between the medium strength concentration of ß-endorphins and acute coronary syndrome risk. The study of silent myocardial ischemia, research of its characteristics allows denying of the false allegation about easier course of the disease compared with coronary disorders, characterized by severe angina symptoms to certain extent.
Keywords: ischemic heart disease, silent myocardial ischemia, postinfarction cardiosclerosis, ß-endorphins, ECG Holter monitoring.

УДК 371.322+378.2

ЗМІНИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ОРГАНІЗМУ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ДЕРЖАВНОЇ АТЕСТАЦІЇ

Мізюк М.І., Суслик З.Б., Мельник В.І.
Івано-Франківський національний медичний університет

Досліджено вплив нових форм державної атестації студентів медичного університету. Виявлено зміни функціонального стану серцево-судинної, вегетативної та центральної нервової систем організму порівняно з контрольною групою студентів. Результати досліджень можуть бути враховані під час наступного етапу реформування вищої медичної освіти.
Ключові слова: студенти, державна атестація, функціональний стан організму.

Постановка проблеми. Вступ вищої медичної освіти України до Європейського освітнього простору [1, 2] передбачає впровадження європейських інноваційних технологій навчання та форм організації навчального процесу із врахуванням традицій вітчизняної вищої медичної (фармацевтичної) школи, а також реформування існуючої системи освіти за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), яка орієнтована на можливість визнання навчальних досягнень студентів, незалежно від місця навчання.

На основі запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) [3] у навчальний процес вищих навчальних закладів введено цілу низку інноваційних елементів: підсумковий модульний контроль, стандартизований тестовий і практично-орієнтований державні іспити та інші. Стандартизований тестовий державний іспит – це ліцензійний інтегрований іспит, який проводиться відповідно до Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напрямів «Медицина» і «Фармація». Ліцензійний інтегрований іспит складається з двох тестових екзаменів «Крок 1» і «Крок 2». Складовою частиною державної атестації випускників ВНЗ є тестовий екзамен «Крок 2», який вимірює показники якості загальної лікарської підготовки – фахової компоненти повної вищої освіти і визначає рівень професійної компетентності, необхідний для присвоєння кваліфікації фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст.

Практично-орієнтований державний іспит перевіряє готовність випускника здійснювати на реальному об’єкті майбутньої професіональної діяльності (людина) або на моделі такого об'єкта (фантом, муляж, ситуаційне завдання тощо) виробничі функції, які неможливо оцінити методом стандартизованого тестування [4].

Поряд з цим, ліквідована традиційна система оцінювання, відмінені екзаменаційні сесії, традиційні державні іспити тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У доступній літературі публікацій відносно вивчення впливу стандартизованого тестового державного іспиту та практично-орієнтованого державного іспиту не виявлено.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на те, що стандартизований тестовий державний іспит та практично-орієнтований державний іспит є інноваційними технологіями навчального процесу, вони є одночасно і новими гігієнічними факторами, які можуть спричиняти несприятливий вплив на організм студентів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є вивчення впливу нових форм державної атестації на організм студентів медичного університету.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено вивчення функціонального стану організму студентів під час різних форм державної атестації: ліцензійного інтегрованого іспиту Крок і практично орієнтованого державного іспиту.

Для оцінки стану серцево-судинної системи проводили вивчення артеріального тиску (АТ), зокрема систолічного тиску (СТ), діастолічного тиску (ДТ), а також частоти серцевих скорочень (ЧСС) за загальноприйнятими методиками у студентів контрольної (115 чол.) та дослідної (116 чол.) груп.

Порівняно з контрольною групою під час проведення ліцензійного інтегрованого іспиту Крок та під час практично-орієнтованого державного іспиту показники СТ суттєво збільшуються як до проведення контрольного заходу так і після проведення контрольного заходу (табл. 1).

Аналогічні зміни між дослідною та контрольною групами спостерігалися також в показниках частоти серцевих скорочень (табл. 2).

Під час порівняння показників СТ, ДТ та ЧСС до і після проведення ліцензійного інтегрованого іспиту Крок та практично-орієнтованого державного іспиту виявлено тенденцію до зменшення вищеназваних показників після проведення контрольних заходів.

Стан вегетативної нервової системи визначали за показниками вегетативного індексу Кердо (ВІК). Достовірних змін до і після проведення ліцензійного інтегрованого іспиту Крок та практично-орієнтованого державного іспиту не виявлено.

Таблиця 1

Показники артеріального тиску у студентів

Вид підсумкового контролю	Систолічний тиск, мм рт. ст.		Діастолічний тиск, мм рт. ст.	
	до проведення контрольного заходу, M±m, p	після проведення контрольного заходу, M±m, p	до проведення контрольного заходу, M±m, p	після проведення контрольного заходу, M±m, p
Контрольна група	119,40±1,10	118,58±1,13	74,05±0,81	73,68±0,85
Ліцезійний інтегрований іспит Крок	128,74±2,07 *	123,70±1,77 *	83,04±1,54 *	78,28±1,45 *
Практично-орієнтований державний іспит	131,07±1,85 *	125,61±2,19 *	83,37±1,34 *	78,96±1,06 *

** – достовірність змін у порівнянні з контролем, p<0,05*

© Мізюк М.І., Суслик З.Б., Мельник В.І., 2015

МЕДИЧНІ НАУКИ

Кількість студентів з переважанням симпатичної ланки вегетативної нервової системи в контрольній групі складала 41,94±5,40%, після ліцензійного інтегрованого іспиту – 45,95±8,20%, після практично-орієнтованого іспиту – 43,69±4,90%.

Кількість студентів з переважанням парасимпатичної ланки вегетативної нервової системи в контрольній групі складала 11,83±3,50%, після ліцензійного інтегрованого іспиту Крок – 10,81±5,10%, після практично-орієнтованого іспиту – 6,80±2,50%.

Таблиця 2

Показники частоти серцевих скорочень у студентів

Вид підсумкового контролю	Кількість обстежених, n	Частота серцевих скорочень, уд/хв.	
		до проведення котрольного заходу, M±m, p	після проведення котрольного заходу, M±m, p
Контрольна група	115	84,41±1,04	82,24±0,89
Ліцезійний інтегрований іспит Крок	46	97,75±2,24*	85,50±1,79*
Практично-орієнтований державний іспит	70	95,71±1,84*	93,13±1,87*

** – достовірність змін у порівнянні з контролем, p<0,05*

Кількість студентів з урівноваженістю вегетативних процесів в контрольній групі складала 46,24±5,50%, після ліцензійного інтегрованого іспиту – 43,24±8,10%, після практично-орієнтованого державного іспиту – 49,51±4,90%.

Показники реакції на рухомий об'єкт (сума відхилень) до проведення ліцензійного інтегрованого іспиту Крок складали 758,00±31,28 мс, після проведення – 619,07±36,60 мс (p<0,05). Показники реакції у студентів на рухомий об'єкт до проведення практично-орієнтованого державного іспиту складали 770,20±37,44 мс, після проведення практично-орієнтованого державного іспиту – 630,70±26,85 мс (p<0,05). Зміни в контрольній групі були не достовірними: цей показник становив відповідно 685,99±21,50 мс та 627,39±18,73 мс.

Під час вивчення складної моторно-зорової реакції визначали латентний період складної моторно-зорової реакції, кількість помилок на світлові подразники тощо (табл. 3).

Розумову працездатність оцінювали за результатами коректурної проби на основі використання таблиць Анфімова. При цьому кількість переглянутих знаків та кількість правильних дій до і після наведених вище форм підсумкового контролю суттєво не відрізнялись між собою.

Співставлення результатів досліджень під час різних форм підсумкового контролю показало, що під час проведення ліцензійного інтегрованого іспиту Крок (теоретична частина) та практично орієнтованого державного іспиту (практична частина) коефіцієнт працездатності є суттєво нижчим після проведення контрольного заходу, коефіцієнт точності є теж суттєво нижчим до і після проведення контрольного заходу(табл. 4).

Висновки і пропозиції. Таким чином, наведені вище матеріали свідчать про те, що запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу носить неоднозначний характер.

Незважаючи на цілу низку переваг (їх введення сприяє більш об'єктивному оцінюванню знань, умінь та практичних навичок тощо), нові форми державної атестації несприятливо впливають на функціональний стан організму студентів, спричиняючи донозологічні зміни в серцево-судинній, вегетативній та центральній нервовій системах, що може спричинити негативні зміни у стані їхнього здоров'я.

Необхідно продовжити та поглибити дослідження впливу нової системи отримання необхідних знань, умінь та практичних навичок як нового гігієнічного фактору, що може спричинити негативний вплив на організм студентів та стан їхнього здоров'я та враховувати їх під час наступних реформувань вищої медичної освіти.

Таблиця 3

Показники складної моторно-зорової реакції

Вид підсумкового контролю	Латентний період реакції, мс		Всього помилок, шт.	
	до проведення контрольного заходу, M±m, p	після проведення контрольного заходу, M±m, p	до проведення контрольного заходу, M±m, p	після проведення контрольного заходу, M±m, p
Контрольна група	698,02±9,04	687,27±6,29	10,73±0,41	9,73±0,44
Ліцензійний інтегрований іспит Крок	731,07±13,48	718,53±11,27 *	11,20±0,62	7,76±0,76 * ↓
Практично-орієнтований державний іспит	732,59±9,16	720,54±7,60 *	11,90±0,49	7,56±0,47 * ↓

** – достовірність змін у порівнянні з контролем, p<0,05*

↓ – достовірність змін у порівнянні з вихідним рівнем фактора, p<0,05

Таблиця 4

Показники розумової працездатності студентів

Вид підсумкового контролю	Коефіцієнт працездатності, знаки		Коефіцієнт точності, од.	
	до проведення контрольного заходу, M±m, p	після проведення контрольного заходу, M±m, p	до проведення контрольного заходу, M±m, p	після проведення контрольного заходу, M±m, p
Контрольна група	777,30±15,17	855,02±16,04	0,90±0,01	0,92±0,01
Ліцензійний інтегрований іспит Крок	849,69±36,03	782,57±32,29 *	0,84±0,02 *	0,86±0,01 *
Практично-орієнтований державний іспит	761,50±31,08	742,60±24,90 *	0,82±0,02 *	0,81±0,02 *

** – достовірність змін у порівнянні з контролем, p<0,05*

Список літератури:
1. Пидаев А. В. Болонский процесс в Европе / А. В. Пидаев, В. Г. Передерий. – Одеса: Одес. гос. мед. ун-т, 2004. – 192 с.
2. Поляченко Ю. В. Медицинское образование в мире и в Украине / Поляченко Ю. В. – Х.: ИПП «Контраст», 2005. – 464 с.
3. Наказ МОЗ України від 08.07.2010 № 539 «Про внесення змін до навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» кваліфікації «лікар» у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації за спеціальностями «лікувальна справа», «педіатрія», Медико-профілактична справа», затвердженого наказом МОЗ від 19.10.2009 № 749.
4. Наказ МОЗ України від 31.01.2005 № 53 «Про затвердження Положення про організацію та порядок проведення державної атестації студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації за напрямом підготовки «Медицина».

Мизюк М.И., Суслык З.Б., Мельник В.И.
Ивано-Франковский национальный медицинский университет

ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ

Аннотация
Исследовано влияние новых форм государственной атестации студентов медицинского университета. Выявлено изменения функционального состояния сердечно-сосудистой, вегетативной и центральной нервной систем по сравнению с контрольной группой студентов. Результаты исследований могут быть учтены во время следующего этапа реформирования высшего медицинского образования.
Ключевые слова: студенты, государственная атестация, функциональное состояние организма.

Mizyuk M.I., Suslyk Z.B., Melnyk V.I.
Ivano-Frankivsk National Medical University

CHANGES OF FUNCTIONAL STABE OF STUDENTS' ORGANISM DURING INTRODUCTION OF INNOVATION FORMS OF STABE CERTIFICATION

Summary
It was studied influence of new factors of State certification on students of Medical University. Changes of functional state of cardiovascular, autonomic and central nervous systems comparing with control group of students were founded. Obtained results can be considered during next stage of reformation of High Medical Education system.
Keywords: students, State certification, functional state of an organism.

УДК 616.72-002:616.15:685.382

МЕДИЧНІ НАУКИ

ДОСЛІДЖЕННЯ КЛІНІКО-ГЕМАТОЛОГІЧНОГО СТАТУСУ ПАЦІЄНТІВ ПІСЛЯ ЕНДОПРОТЕЗУВАННЯ ВЕЛИКИХ СУГЛОБІВ

Морозенко Д.В., Леонтьєва Ф.С., Кузнецова Н.В.
Інститут патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка
Національної академії медичних наук України

У статті розглянуто питання оцінки клінічного стану і значень гематологічних маркерів у хворих на остеоартроз великих суглобів після ендопротезування. Обстеження хворих проведено до операції, через 7 та 14 діб після оперативного втручання. Проаналізовано клінічний статус пацієнтів. У крові пацієнтів визначено кількість еритроцитів, лейкоцитів і тромбоцитів, лейкограму та ШОЕ.
Ключові слова: ендопротезування, обстеження, остеоартроз, клінічний статус, гематологія.

Постановка проблеми. Метаболічні та імунологічні порушення в організмі залежить від зміни регуляторних впливів нервової та ендокринної систем, а також характеру перебігу патологічних процесів. Саме тому дослідження гематологічних, клініко-біохімічних й імунологічних маркерів, які віддзеркалюють метаболічні зміни в організмі при ендопротезуванні великих суглобів, є актуальним напрямом сучасної лабораторної діагностики у травматології та ортопедії і потребує подальшого удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливими клініко-лабораторними критеріями при проведенні обстеження пацієнтів під час ендопротезування

© Морозенко Д.В., Леонтьєва Ф.С., Кузнецова Н.В., 2015

великих суглобів є зниження швидкості осідання еритроцитів (ШОЕ) до норми, відсутність нейтрофільного лейкоцитозу і зрушення лейкоцитарної формули вліво, а також зниження концентрації С-реактивного білка в біохімічному аналізі крові [1, с. 159].

Медикаментозна імунокорекція повинна бути невід'ємною частиною комплексного лікування інфекційних ускладнень ендопротезування. Виділяються чотири варіанти імунопатії при остеомієліті, в тому числі й після ендопротезування великих суглобів. Відповідно до варіанту імунологічних змін здійснювався вибір засобів імунокорекції. Варіант № 1 – значне зниження (більш ніж в 2 рази) показників фагоцитозу, що призводить до порушення процесів елімінації збудників інфекційного процесу з організму. При цьому варіанті є доцільною імуностимуляція. Варіант № 2 – зниження вмісту Т-лімфоцитів та імуноглобулінів класу G при значному збільшенні вмісту циркулюючих імунних комплексів (ЦІК). Імунні комплекси викликають розвиток мікроциркуляторних порушень, пов'язаних з їх відкладенням на базальної мембрані судин, що призводить до підвищення проникності судинної стінки, екстраваскулярної транслокації рідини і розвитку гіпертензійного-тканинного синдрому. В такому випадку доцільною є імунокорекція препаратами, що впливають на гуморальну ланку імунітету та фагоцитоз. Варіант № 3 – це зниження вмісту лімфоцитів і лейкоцитів при нормальному вмісті ЦІК. В такому варіанті показана стимуляція клітинної ланки імунітету. Варіант № 4 – значне зниження вмісту імуноглобулінів класу G при нормальному вмісті лімфоцитів і лейкоцитів, прямим показанням для корекції якого є замісна терапія препаратами імуноглобулінів [2, с. 199].

При асептичній нестабільності ендопротезу колінних суглобів було встановлено низку імунологічних порушень під час обстеження 17 пацієнтів із стабільними імплантатами через 18–36 місяців після ендопротезування колінного суглоба і 17 пацієнтів з розвиненої в ці терміни асептичної нестабільністю ендопротеза. Типування лімфоцитів периферичної крові проводилося методом лазерної проточної цитометрії, визначення імуноглобулінів, цитокінів, циркулюючих імунних комплексів здійснювалося методом імуноферментного аналізу. При розвитку асептичної нестабільності імплантату спостерігалися ознаки, що свідчать про помірну активації імунної системи і що починається дисфункції моноцитарно-макрофагального ланки імунітету. При цьому найбільш інформативними в плані діагностики розвивається асептичної нестабільності суглоба були інтерлейкін-6 і фактор некрозу пухлин-альфа [3, с. 19]. Було проведено імунологічне дослідження у 78 пацієнтів похилого та старечого віку з ідіопатичним остеоартрозом до та після операції ендопротезування в терміни до трьох місяців. До операції в даній групі пацієнтів були виявлені зміни з боку показників як клітинного, так і гуморального імунітету. Операційна травма провокувала посилення вже наявних порушень у вигляді наростання імунологічного дисбалансу з наростанням після періоду короткочасного зниження вміст Т-супресорів з активацією гуморального ланки імунної системи у вигляді підвищення імуноглобулінів на тлі зниження субпопуляції Т-хелперів [4, с. 20].

Мета роботи – проаналізувати результати оцінки клініко-гематологічного дослідження хворих на остеоартроз великих суглобів після ендопротезування у динаміці.

Матеріали і методи досліджень. Дослідження проводилися протягом 2014 року на базі відділу патології суглобів та відділу лабораторної діагностики та імунології ДУ «Інститут патології хребта та суглобів ім. проф. М.І. Ситенка НАМН України». Всього було обстежено 65 пацієнтів, хворих на остеоартроз великих суглобів III–IV стадії у віці від 37 до 65 років на III та IV стадіях остеоартрозу, яким було проведено ендопротезування. Пацієнтів досліджували на 7 та 14 добу після операції. Після проведення клінічного дослідження хворим проводили рентгенографію уражених суглобів. Стадія остеоартрозу оцінювалася згідно рентгенологічної класифікації Kellgren J.H. і Lawrence J.S.: I стадія – сумнівні зміни (сумнівне звуження суглобової щілини та можливі крайові остеофіти); II стадія – мінімальні прояви (визначені остеофіти та можливе звуження суглобової щілини); III стадія – помірні прояви (множинні остеофіти, виражене звуження суглобової щілини, ознаки склерозу, можлива деформація країв кістки); IV стадія – виражені прояви (практично відсутня суглобова щілина, множинні остеофіти, остеосклероз та деформація суглоба). Під час досліджень 65 хворим на остеоартроз колінного (n=18) та кульшового (n=47) суглобів було проведено ендопротезування із подальшим визначеннями гематологічних маркерів у динаміці. Дослідження крові пацієнтів проводили до операції, а також через 7 та 14 діб після проведення оперативного втручання. Контрольну групу складали 30 практично здорових людей, віком від 27 до 50 років. Серед них 13 чоловіків та 17 жінок. Діагноз встановлювали на підставі скарг хворого, даних анамнезу захворювання, клінічного обстеження, рентгенологічної картини, даних лабораторних досліджень. У якості матеріалу для дослідження була використана кров, проби якої для досліджень відбирали з ліктьової вени натщесерце. В крові хворих на III та IV стадіях остеоартрозу великих суглобів було досліджено наступні показники: еритроцити – колориметрично, гемоглобін – геміглобінціанідним методом, лейкоцити і тромбоцити – методом підрахунку у камері Горяєва, лейкограму – у мазках, зафарбованих за Романовським – Гімзою [5, с. 352; 6, с. 40]. Реабілітаційні заходи щодо хворих після ендопротезування суглобів проводилися згідно методичних рекомендацій, затверджених НАМН України та Міністерством охорони здоров'я України у 2005 році [7, с. 14]. Лікування хворих проводилося за наступною схемою. В перші 2–3 доби після оперативного втручання проводилося знеболювання (препарати групи морфіну), далі – нестероїдні протизапальні засоби протягом 10–12 діб), інфузійну терапію (розчин натрію хлориду 0,9% або розчин Рінгера внутрішньовенно крапельно перші 2–3 доби після операції), антибіотикотерапія (цефтриаксон із сульбактамом, цефуроксим) протягом 7–10 діб, профілактика тромбоемболічних ускладнень (препарати групи низькомолекулярних гепаринів) протягом 10 діб після оперативного втручання, а також лікувальна гімнастика для відновлення функції кінцівки. Статистичний аналіз даних був здійснений за допомогою програмних пакетів Microsoft Excel XP та Statsoft Statistica 6.0. Порівняння груп у динаміці проводили за непараметричним критерієм Вілкоксона із визначенням медіани (Ме) та процентілів (%25–%75).

Виклад основного матеріалу. При зборі анамнезу та клінічному дослідженні у хворих на гонартроз було встановлено наступні клінічні симптоми: біль з внутрішньої або передньої поверхні суглоба під час ходи, яка проходила у стані спокою, нестабільність суглоба, у хворих на коксартроз – кульгавість ураженої кінцівки, біль у пахвинній області з іррадіацією у коліно, обмеження ротації стегна та його відведення, згинання та розгинання, у важких

випадках – атрофія м'язів стегна та сідниці, вкорочення кінцівки, виражена кульгавість.

У пацієнтів після операції ендопротезування кульшового або колінного суглобів основними скаргами були наступні: біль в ділянці післяопераційної рани, нудота, головний біль, запаморочення при спробі вертикалізації, поява слабкості після ходи на за допомогою милиць. Через добу після проведення ендопротезування у частини хворих спостерігалася нудота, головний біль, запаморочення і слабкість під час ходи. Через 7 діб після операції нудоти не спостерігалося у жодного із пацієнтів, слабкість під час ходи реєструвалася лише у поодиноких хворих. На 14-ту добу загальний клінічний стан пацієнтів значно покращився: хворі менше скаржилися на головний біль і слабкість під час ходи, блювання і запаморочення не спостерігалося. Поступове відновлення соматичного статусу пацієнтів після ендопротезування пов'язано із репаративними процесами у післяопераційній рані, зменшенням больового, анемічного синдрому і запально-регенеративних змін за місцем імплантації ендопротезу, що підтверджується лабораторними показниками.

Середній показник кількості еритроцитів у крові хворих на остеоартроз великих суглобів через 7 діб після проведення операції був зменшений на 19,1% порівняно з показником до оперативного втручання. Вміст гемоглобіну через 7 днів після операції був знижений на 24,6% порівняно з показником до ендопротезування. На 14-ту добу кількість еритроцитів і вміст гемоглобіну у крові пацієнтів зросли на 10,5; 11,9% відповідно (табл. 1). Така динаміка показників еритроцитопоезу зумовлена поступовим післяопераційним відновленням пацієнтів протягом двох тижнів раннього післяопераційного періоду. Зменшення вмісту еритроцитів і гемоглобіну на 7 добу після операції є результатом післяопераційної крововтрати під час оперативного втручання, що обов'язково потребує лабораторного контролю. Вже на 14 добу можна відзначити збільшення вмісту еритроцитів та гемоглобіну. Проведення інфузійної терапії після оперативного втручання, застосування препаратів заліза для пацієнтів, які мали найнижчі показники еритропоезу в перші декілька діб після оперативного втручання, дозволили ефективно здійснювати профілактику і лікування анемічного синдрому.

Динаміка ШОЕ у пацієнтів після ендопротезування була наступною. До оперативного втручання середній показник ШОЕ не відрізнявся від такого у клінічно здорових осіб. Через 7 діб після операції цей показник збільшився у 5,3 рази, на 14 добу був підвищений у 4,2 рази порівняно з показником до оперативного втручання. Таке збільшення ШОЕ зумовлено наявністю післяопераційної рани, у якій протягом періоду відновлення спостерігалися запально-репаративні процесі. Основним фактором, який впливає на ШОЕ, є білковий склад плазми крові. Більшість білкових молекул мають негативно заряд, який сприяє взаємному відштовхуванню еритроцитів. Найбільший вплив на цей процес мають молекули фібриногену, імуноглобулінів та гаптоглобіну. Оскільки вплив кожного із білків на ШОЕ вивчено експериментально, то можна припустити, що підвищення концентрації білків гострої фази запалення у крові пацієнтів після ендопротезування має відповідний вплив на здатність еритроцитів до осідання. Крім того, відповідний вплив на ШОЕ має анемічний синдром: зменшення кількості еритроцитів у периферичній крові завжди сприяє зростанню ШОЕ, зменшення анемії і запалення його відповідно зменшує.

Середні показники рівня тромбоцитів у крові пацієнтів протягом відновного лікування після ендопротезування вірогідно не змінилися. Згідно рівня допустимих коливань вмісту тромбоцитів у здорових осіб, який становить від 180,0 до 320,0×10⁹/л, у 30,8% хворих на 7 добу після операції рівень тромбоцитів периферичної крові був вище за верхню межу цього рівня. Це може бути пов'язано із реакцією організму на еритремію, участю тромбоцитів у відновленні пошкоджених тканин, особливо судинної стінки, а також порушеннями системи гемостазу у частини хворих на остеоартроз після ендопротезування. Але, на нашу думку, найбільш важлива роль в патології гемостазу у ортопедичних пацієнтів належить не тромбоцитам, а показникам фібринолізу.

Таблиця 1

Динаміка гематологічних показників після ендопротезування у хворих на остеоартроз, n=65 (Me, %25–%75)

Показники	Контроль, n=30	Динаміка показників, n=65		
		До операції	Через 7 діб	Через 14 діб
Еритроцити, $\times 10^{12}$/л	4,8 4,3-5,3	4,7 4,1-5,0	3,8 3,3-4,0	4,2 3,7-4,5
Гемоглобін, г/л	140,0 131,0-155,0	134,0 125,0-150,0	101,0$^{1)}$ 94,0-112,0	113,0$^{1)}$ 105,0–124,0
ШОЕ, мм/годину	4,0 1,0-7,0	6,0 2,0-11,0	32,0$^{1)}$ 14,0-57,0	25,0$^{1)}$ 11,0-43,0
Тромбоцити, $\times 10^9$/л	225,5 210,0-262,3	246,0 216,0-296,0	278,0 244,0-334,0	256,0 224,0-308,0
Лейкоцити, $\times 10^9$/л	6,1 5,2-7,2	6,6 5,7-7,9	9,7$^{1)}$ 8,0 – 11,0	8,4 6,8-11,5
Еозинофіли, проц.	2,0 1,0-3,0	3,0 2,0-5,0	4,0 2,0-6,0	3,0 2,0-4,0
Юні нейтрофіли, проц.	0	0	0	0
Паличкоядерні нейтрофіли, проц.	3,0 3,0-4,0	4,0 4,0-5,0	7,0$^{1)}$ 7,0-10,0	6,0 4,0-7,0
Сегментоядерні нейтрофіли, проц.	63,0 60,0-65,0	53,0 49,0-56,0	51,0 47,0-54,0	61,0 57,0-64,0
Лімфоцити, проц.	26,0 24,0-28,0	33,0 30,0-35,0	28,0$^{1)}$ 26,0-30,0	23,0$^{1)}$ 22,0-25,0
Моноцити, проц.	6,0 5,0-7,0	8,0 6,0-9,0	10,0 8,0-12,0	7,0 6,0-8,0

Примітка: $^{1)}$ – вірогідно порівняно з показниками до операції (за Вілкоксоном)

Кількість загальних лейкоцитів у пацієнтів після ендопротезування у динаміці була найвищою на 7 добу відновного лікування. Середній показник лейкоцитів був підвищений на 47,0% порівняно з показником операції, що вказує на присутність у пацієнтів реактивного лейкоцитозу. Рівень допустимих коливань кількості лейкоцитів у здорових осіб, який становить від 4,0 до $9{,}0\times10^9$/л, у 55,4% хворих на 7 добу після операції рівень лейкоцитів периферичної крові був вище за верхню межу цього рівня. Очевидно, що у хворих на III та IV стадіях остеоартрозу, яким проводилося ендопротезування, спостерігається відносний лімфоцитоз. Це є показником хронічних запально-деструктивних змін у суглобах та підвищенням імунологічної реактивності організму пацієнтів.

Реактивний лейкоцитоз у хворих на 7 добу після операції супроводжувався змінами лейкограми – нейтрофілією та зниженням відносної кількості на 5% лімфоцитів порівняно з показником лімфоцитів у пацієнтів до операції. Така динаміка показників лейкограми свідчить про підвищену реактивність організму пацієнтів після оперативного втручання. Відносна кількість моноцитів у здорових осіб становила від 3 до 11%, проте у 36,9% пацієнтів на 7 добу після операції кількість моноцитів перевищувала максимальне значення цього рівня. Така динаміка кількості моноцитів може бути пояснена участю цих клітин у репаративних процесах, адже вони здатні синтезувати фактори, які сприяють підвищенню синтезу колагену і прискоренню формування фіброзної тканини в місці пошкодження. Таким чином, дослідження показників загального клінічного аналізу крові у хворих через 7 та 14 діб після проведення ендопротезування великих суглобів дозволило оцінити стан еритроцито- і лейкоцитопоезу.

Висновки. 1. У результаті аналізу гематологічних маркерів протягом відновного лікування через 7 діб після ендопротезування було встановлено анемічний синдром, підвищення ШОЕ, загальний та нейтрофільний лейкоцитоз, а також відносне зниження кількості лімфоцитів.

2. Зміни показників гемоцитопоезу зумовлені запально-репаративними процесами у післяопераційній рані після ендопротезування; через 14 діб у хворих зберігалося менш виражене зростання ШОЕ та анемічний синдром внаслідок відновлення стану пацієнтів.

Список літератури:

1. Sepsis in orthopedic surgery / D. J. Drez, T. P. Finney, T. S. Roberts // Orthopedics. – 1991. – № 14(2). – P. 157–162.
2. Хаитов Р. М. Иммуномодуляторы: механизм действия и клиническое применение / Р. М. Хаитов, Б. В. Пинегин // Иммунология. – 2003. – № 4. – С. 196–203.
3. Показатели иммунитета у пациентов с асептической нестабильностью коленного сустава / В. М. Чепелева, О. К. Чегуров, Е. И. Кузнецова [и др.] // Клиническая лабораторная диагностика. – 2014. – Т. 59, № 8. – С. 18–21.
4. Динамика иммунологического статуса у пациентов пожилого и старческого возраста при остеоартрозах до и после тотального эндопротезирования / В. Г. Дрягин, Д. Б. Сумная, И. А. Атманский [и др.] // Вестник уральской медицинской академической науки. – 2012. – № 2(39). – С. 20–21.
5. Чиж А. С. Нефрология и урология / А. С. Чиж, В. С. Пилотович, В. Г. Колб. – Мн.: Книжный дом, 2004. – 464 с.
6. Жухоров Л. С. Интегральные показатели лейкограммы периферической крови в оценке неспецифической иммунологической реактивности у больных с ишемической болезнью сердца / Л. С. Жухоров, Ю. Л. Вороная // Клиническая лабораторная диагностика. – 2002. – № 12. – С. 39–41.
7. Реабілітація хворих при ендопротезуванні кульшового суглоба: методичні рекомендації / В. А. Філіпенко, В. І, Маколінець, Т. М. Гращенкова [та ін.]. – К., 2005. – 28 с.

Морозенко Д.В., Леонтьева Ф.С., Кузнецова Н.В.
Институт патологии позвоночника и суставов имени профессора М.И. Ситенко
Национальной академии медицинских наук Украины

ИССЛЕДОВАНИЕ КЛИНИКО-ГЕМАТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИЯ КРУПНЫХ СУСТАВОВ

Аннотация
В статье рассмотрены вопросы оценки клинического состояния и значений гематологических маркеров у больных остеоартрозом крупных суставов после эндопротезирования. Обследование больных проведено до операции, через 7 и 14 суток после оперативного вмешательства. В крови пациентов определено количество эритроцитов, лейкоцитов, тромбоцитов, лейкограмму и СОЭ.

Ключевые слова: эндопротезирование, обследование, остеоартроз, клинический статус, гематология.

Morozenko D.V., Leontieva F.S., Kuznetsova N.V.
Sytenko Institute of Spine and Joint Pathology
National Academy of Medical Science of Ukraine

NVESTIGATION OF CLINICAL AND HEMATOLOGICAL STATUS OF THE PATIENT AFTER PROSTHETICS

Summary
The paper deals with evaluation of clinical status and the values of hematological markers in patients with osteoarthritis of large joints after hip replacement. Examination of patients before surgery performed after 7 and 14 days after surgery. In the blood of patients defined by the number of red blood cells, white blood cells, platelets, and leukogram.

Keywords: hip replacement, inspection, osteoarthritis, clinical status, hematology.

УДК 616.37-002.2:616.366-089.87:616.89]-08-036.868

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У БОЛЬНЫХ С ХРОНИЧЕСКИМ ПАНКРЕАТИТОМ ПОСЛЕ ХОЛЕЦИСТЭКТОМИИ НА ФОНЕ КОМБИНОРОВАННОЙ ТЕРАПИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРЕПАРАТА ИЗ PLANTAGO OVATA

Русин В.И., Сирчак Е.С., Курчак Н.Ю.
Ужгородский национальный университет

Представлены результаты обследования и лечения 28 больных с хроническим панкреатитом после холецистэктомии. Всем больным была проведена холецистектомия в среднем 6,5 ± 2,4 лет назад. У больных с хроническим панкреатитом после холецистєктомии наблюдается снижение всех компонентов качества жизни. Изучено динамику клинической симптоматики, а также показателей качества жизни до и после лечения. Установили более выраженную тенденцию до нормализации клинических симптомов, и соответственно, более выраженную позитивную динамику показателей качества жизни в группе больных, которые дополнительно принимали препарат Plantago ovata.

Ключевые слова: хронический панкреатит, холецистэктомия, качество жизни, лечение, семена Plantago ovata.

Постановка проблемы. Желчнокаменная болезнь (ЖКБ) является одним из распространенных заболеваний пищеварительной системы, имеет устойчивую тенденцию к росту, особенно в последние 10 лет, что приводит к значительному увеличению холецистэктомий (ХЭ). Распространенность ЖКБ в Украине составляет 694,6 случаев на 100 тыс. взрослого населения. Темп прироста за 10 лет достигает 79,2%. Количество операций на органах пищеварения и брюшной полости в 2008 в Украине составила 13,4% от общего количества оперативных вмешательств, при этом наибольшее количество – 9,5% пришлось на ХЭ, из которых 97,5% выполнены по поводу ЖКБ [1].

Анализ последних исследований и публикаций. У 25-40% больных, перенесших холецистэктомию, сохраняются или через некоторое время возобновляются абдоминальные боли и диспептические расстройства, требующие коррекции. Такое состояние обозначается как постхолецистэктомический синдром (ПХЭС). У большинства больных (до 60%) причиной жалоб служат функциональные, а у 40-50% – органические нарушения. В 1,5% случаев органические нарушения являются следствием оперативного вмешательства, но лишь 0,5% больных с постхолецистэктомическим синдромом требуют повторного хирургического лечения [3, 4].

Таким образом, в 15-40% случаев ХЭ приводит к новой болезни, которую объединяют в общий симптомокомплекс под названием «ПХЭС», что проявляется функциональными нарушениями органов пищеварения (дисфункция сфинктера Одди), а также формированием хронического панкреатита (ХП), соответственно, и к снижению качества жизни (КЖ) этих больных.

Методы изучения КЖ основываются на определении пациентом уровня своего благополучия в физических, психических, социальных и экономических отношениях. Все эти компоненты могут быть проанализированы отдельно или в целом с помощью разных анкет, тестов, шкал, индексов. В медицинской практике для изучения КЖ широко используется опросник MOS 36-item Short-form Healh Survey (MOS SF-36), разработанный J.E. Ware в 1992 г. (The Health Institute, New England Medical Center, Boston, США) для обобщения минимальных психометрических стандартов, необходимых для групповых сравнений [2].

Выделение нерешенных раньше частей общей проблемы. Болезнь, как стрессовая ситуация в жизни пациента, активирует систему значимых отношений, высших регуляторных механизмов, которые оказываются в условиях болезни и лечения, с одной стороны, в характерных способах восприятия переживаний и оценок, а с другой стороны – в особенностях приспособительного поведения. Знание и учет этих механизмов реагирования на болезнь и терапию могут повысить эффективность последней, способствовать выбору наиболее точно направленных способов лечебного влияния.

Цель статьи: основной целью этой работы является изучение динамики качества жизни у больных с ХП после ХЭ на фоне комплексной терапии с использованием препарата Plantago ovata.

Изложение основного материала. Под нашим наблюдением находилось 28 больных с ХП после ХЭ, которые лечились в хирургической клинике и гастроэнтерологическом отделении и ЗОКБ им. А. Новака г. Ужгорода.

Среди обследованных больных с ХП после ХЭ мужчин было 8 (29%), возрастом 41,5±7,7 лет, женщин было – 20 (71%), возрастом 46,7±4,1 лет. Контрольную группу составили 20 фактически здоровых лиц в возрасте от 20 до 63 лет, средний возраст которых составлял 40,1±4,6 лет.

Всем больным была проведена ХЭ в среднем 6,5 ± 2,4 лет назад.

Все исследования были проведены с согласия пациентов, а методика их проведения отвечала Хельсинской декларации 1975 г. и ее пересмотра 1983 г.

Диагноз обострения ХП выставлялся с учетом жалоб, анамнестических, лабораторных (биохимический анализ крови, с акцентом на липидный профиль; копрологическое исследование) и инструментальных методов исследования (ультразвуковое исследование органов брюшной полости, аппарат Philips HDI – 1500). Для исследования внешнесекреторной недостаточности поджелудочной железы также больным после ХЕ проводили С13-смешанный триглицеридный и С13-амилазный дыхательные тесты.

Оказание медицинской помощи больным ХП после ХЭ проводили согласно клиническим протоколом лечения МЗ Украины от 13.06.2005 г. № 271. Базисное лечение больных с ХП после ХЭ включало назначение спазмолитиков, прокинетиков, при необходимости ненаркотических анальгетиков, а также индивидуально подобранную заместительную ферментную терапию.

Сформированы две группы обследованных. В I группу вошло 16 больных ХП после ХЭ, которые дополнительно получали препарат из Plantago

МЕДИЧНІ НАУКИ

© Русин В.И., Сирчак Е.С., Курчак Н.Ю., 2015

ovata (Мукфальк®) по 1 пакетику растворенного в 150 мл воды 4 раза в сутки в течение 3 недель. Интервал между приемом Мукфальк® и другими лекарственными препаратами составлял 40-60 минут. II группа (n=12) больных ХП после ХЭ Мукфальк® не получали.

Больным с ХП после ХЭ до и после лечения проводилась общая оценка КЖ с помощью опросника SF-36, пункты которой сгруппированы в восемь шкал [2]: 1. Физическое функционирование (Physical Functioning – PF); 2. Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (Role-Physical Functioning – RP); 3. Интенсивность боли (Bodily Pain – BP); 4. Общее состояние здоровья (General Health – GH); 5. Жизненная активность (Vitality – VT); 6. Социальное функционирование (Social Functioning – SF); 7. Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (Role-Emotional – RE); 8. Психическое здоровье (Mental Health – MH).

Физическое функционирование (PF) отображает степень при которой состояние здоровья позволяет выполнять физические нагрузки. Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP), показывает влияние физического состояния на выполнение повседневных (ролевых) обязанностей. Шкала интенсивности боли (BP) отображает влияние боли на повседневную активность пациента. Общее состояние здоровья (GH) выражает представление больного о собственном здоровье в данный момент. Жизненная активность (VT) имеет в виду субъективное ощущение пациентом себя полным сил и энергии или, напротив, обессиленным. Социальное функционирование (SF) определяется степенью, при которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность (общение). Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RE), допускает оценку степени, при которой эмоциональное состояние мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности. Психическое здоровье (MH) характеризует настроение, наличие депрессии, тревоги, общий уровень позитивных эмоций. Показатели каждой шкалы оценивались в баллах от 0 до 100: высшая оценка указывала на высший уровень КЖ. Все вишеперчисленные шкалы формировали два показателя: физический (1-4 шкалы) и психический (5-8 шкалы) компоненты здоровья.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием методов описательной статистики, рассчитанных с помощью программы Statsoft Statistica v.6.0.

У всех обследованных больных после ХЭ из группы наблюдения при физикальном обследовании диагностировали алиментарное ожирение I-II степеней. После проведения клинико-лабораторных обследований у больных после ХЭ верифицировали диагноз обострения ХП. Таким образом, ХП формировался на фоне билиарной патологии (у всех пациентов группы обследования была выполнена ХЭ в терминах 6,5±2,4 лет назад).

Результаты проведенных исследований указывают на изменения со стороны органов пищеварения у больных с ХП после ХЭ до лечения, а именно: склонность к поносам, полифекалию, боли разлитого, спастического характера в животе, вздутие живота, дискомфорт и ноющие боли в верхних отделах живота, тошнота, отрыжка (таблица 1).

Использование препарата из семен Plantago ovata в комплексной терапии больных с ХП после ХЭ способствует более эффективному уменьшению проявлений кишечной диспепсии а, также наблюдается более выраженное уменьшение поносов (на 50%), полифекалии (на 47,5%), метеоризма (на 43,7%) – таблица 1.

Таблица 1

Динамика клинических симптомов у больных с ХП после ХЭ

Симптомы	Обследованные больные			
	I группа (n=16)		II группа (n=12)	
	до лечения	после лечения	до лечения	после лечения
Болевой синдром:	81,2%	25,0% **	83,3%	33,3% *
Симптомы кишечной диспепсии:				
Нарушения стула:				
- поносы	62,5%	12,5% **	75,0%	25,0% *
- запоры	12,5%	-	8,3%	8,3%
- запоры, что чередуются поносами	25,0%	6,3% *	16,7%	8,3% *
- полифекалия	43,8%	6,3% **	41,7%	25,0% *
- вуство неполной дефекации	62,5%	18,8% **	66,7%	41,7%
Метеоризм	75,0%	18,8% **	75,0%	33,3% *
Симптомы билиарной диспепсии				
Тошнота	43,8%	12,5% *	41,7%	16,7% *
Рвота	25,0%	-	25,0%	8,3%
Отрыжка горьким	12,5%	-	16,7%	-
Горечь во рту	31,3%	6,25	33,3%	16,7%

*Примечание: между показателями у больных с ХП после ХЭ до и после лечения обнаружена достоверная разница: * – p<0,05*

Мукофальк® обладает уникальными свойствами, поэтому его можно назначать как при поносах, так и при диарейных синдроме. В первом случае прием препарата приводит к размягчению каловых масс, что способствует более быстрой его эвакуации из кишечника. Также обладает выраженными адсорбирующими свойствами, что следует учитывать у больных с диарейным синдром.

Это свойство препарата у обследованных нами больных с ХП после ХЭ с алиментарным ожирением I-II ст. также следует учитывать с целью коррекции нарушенного липидного обмена. В I группе больных на фоне лечения наблюдали снижение уровня общего холестерина сыворотки крови с 8,78±0,12 ммоль/л до 6,01±0,26 ммоль/л, тогда как во II группе – только с 8,56±0,31 ммоль/л до 7,25±0,12 ммоль/л. Мукофальк® обладает выраженным гипохолестеринемическим эффектом, связывает и выводит с организма токсические желчные кислоты, холестерин.

Позитивная динамика клинической симптоматики, соответственно приводило и к улучшению КЖ у данных пациентов. При исследовании КЖ, нами получены данные, что свидетельствуют про достоверное его снижение у больных с ХП (p<0,05) по сравнению со здоровыми людьми по всем шкалам опросника SF-36 до лечения (табл. 2). Обнаружили низкие средние показатели физического функционирования (PF) – 71±3,2 баллов, ролевого физического функционирования (RP) – 48 ±3,7 баллов, шкалы интенсивности боли (BP) – 51±3,2 баллов, общего состояния здоровья (GH) – 58±2,4 баллов, жизненной активности (VT) – 42±1,4 баллов, социального функционирования (SF) – 62±3,6 баллов, ролевого эмоционального функционирования (RE) – 44±2,7 баллов, психического здоровья (MH) – 50±1,9 баллов.

Таблица 2

Динамика показателей качества жизни у больных с ХП после ХЭ

Показатели	Контрольная группа (n=20)	Обследованные больные			
		I группа (n=16)		II группа (n=12)	
		до лечения	после лечения	до лечения	после лечения
PF	88 ± 3,6	71 ± 3,6	83 ± 1,1	71 ± 3,2	61 ± 3,1
RP	84 ± 1,4	49 ± 3,1 *	79 ± 3,5 ^	46 ± 4,1 *	53 ± 4,4
BP	85 ± 1,9	56 ± 2,1*	66 ± 2,5	54 ± 3,3 *	56 ± 1,7
GH	82 ± 2,4	55 ± 2,2 *	77 ± 3,2 ^	57 ± 2,1 *	72 ± 3,3 ^
VT	78 ± 1,9	43 ± 1,6 *	59 ± 2,9	44 ± 1,9 *	50 ± 2,7
SF	75 ± 1,6	62 ± 3,1	71 ± 3,1	61 ± 2,1	69 ± 2,6
RE	68 ± 2,5	47 ± 2,0	55 ± 2,1	48 ± 2,5	47 ± 1,4
MH	74 ± 2,4	53 ± 1,2	68 ± 2,9	52 ± 2,0	59 ± 2,3
PH	86 ± 2,5	57 ± 3,1 *	76 ± 1,4 ^	58 ± 3,1 *	67 ± 2,0
MH1	75 ± 2,0	52 ± 1,7 *	75 ± 3,6 ^	54 ± 1,8 *	65 ± 2,2

*Примечание: между показателями у больных с ХП после ХЭ и контрольной группы обнаружена достоверная разница: * – p<0,05;*
между показателями у больных с ХП после ХЭ до и после лечения обнаружена достоверная разница: ^ – p<0,05

Интегрированные показатели физического и психического компонентов здоровья у больных с ХП по сравнению с показателями контрольной группы также были достоверно понижены (таблица 2).

На фоне комплексной терапии у больных с ХП после ХЭ наблюдали более выраженную позитивную динамику показателей КЖ за результатами шкалы SF-36 во II группе пациентов (таблица 2).

Итак, проведенные исследования позволяют утверждать, что комплексная терапия больных с ХП после ХЭ с использованием препарата растительного происхождения (семена Plantago ovata) – Мукофальк® способствует более выраженной позитивной динамике клинических симптомов, что в свою очередь, способствует к более выраженной динамике показателей КЖ. Мукофальк® также целесообразно включать в схемы лечения больных с ожирением для нормализации уровня холестерина в сыворотке крови.

Выводы. 1. У больных с ХП после ХЭ наблюдается снижение всех компонентов КЖ.

2. Использование Мукофальк® в комплексной терапии больных с ХП после ХЭ является эффективным, безопасным средством для нормализации клинической симптоматики, что лежит в основе повышения КЖ данных пациентов.

Предложения: дальнейшее исследование динамики показателей качества жизни у больных с хроническим панкреатитом после холецистэктомии для своевременного назначения патогенетически обоснованного лечения.

Список литературы:

1. Губергриц Н.Б. Холецистэктомия и сфинкрет Одди: как достигнуть консенсуса? / [Н.Б. Губергриц, Г.М. Лукашевич, О.А. Голубова, П.Г. Фоменко]. – Сучасна гастроентерологія. – 2013. – № 1(69). – С. 55-65.
2. Новик А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова. – СПб.: Издательский Дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕССА» Звездный мир, 2002. – 320 с.
3. Шевченко Б.Ф. Диффереціальный подход к органосхранюющим операциям в лечении желчнокаменной болезни // Б.Ф. Шевченко, Бабий А.М. – Гастроентерологія. – 2013. – С. 95-101.
4. Madacsy L. Characterization of functional biliary pain and dyspeptic symptoms in patients with sphincter of Oddi dysfunction: effect of papillotomy // L. Madacsy, R. Fejes, G. Kurucsai. – World J. Gastroentrol. – 2006. – № 12(42). – P. 6850-6856.

МЕДИЧНІ НАУКИ

Русин В.І., Сірчак Є.С., Курчак Н.Ю.
Ужгородський національний університет

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ЯКОСТІ ЖИТТЯ У ХВОРИХ НА ХРОНІЧНИЙ ПАНКРЕАТИТ ПІСЛЯ ХОЛЕЦИСТЕКТОМІЇ НА ФОНІ КОМБІНОВАНОЇ ТЕРАПІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРЕПАРАТУ ІЗ PLANTAGO OVATA

Анотація

Представлено результати обстеження та лікування 28 хворих з хронічним панкреатитом після холецистектомії. Всім хворим була проведена холецистектомія в середньому 6,5±2,4 років тому. У хворих з хронічним панкреатитом після холецістектомії спостерігається зниження всіх компонентів якості життя. Вивчено динаміку клінічної симптоматики, а також показників якості життя до і після лікування. Встановили більш виражену тенденцію до нормалізації клінічних симптомів, і відповідно, більш виражену позитивну динаміку показників якості життя в групі хворих, які додатково приймали препарат Plantago ovata.

Ключові слова: хронічний панкреатит, холецистектомія, якість життя, лікування, насіння Plantago ovata.

Rusin V.I., Sirchak Ye.S., Kurchak N.Yu.
Uzhhorod National University

DYNAMICS OF INDEXES OF QUALITY OF LIFE AT PATIENTS WITH CHRONIC PANCREATITIS AFTER CHOLECYSTEKTOMI ON BACKGROUND OF COMPLEX THERAPY WITH THE USE OF PREPARATION FROM PLANTAGO OVATA

Summary
The results of inspection and treatment at 28 patients with a chronic pancreatitis after cholecystektomi are presented. All patients underwent cholecystectomy on average 6,5 ± 2,4 years ago. In patients with chronic pancreatitis after cholecystektomi a decrease all components in the quality of life. The dynamics of clinical simptomes, and also indexes of quality of life before and after treatment are studied. Set more expressed tendency to normalization of clinical siptomes, and accordingly, more expressed positive dynamics of indexes of quality of life in the group of patients which accepted preparation of Plantago ovata additionally.
Keywords: chronic pancreatitis, cholecystektomi, quality of life, psychosomatic changes, treatment, seed of Plantago ovata.

УДК 001.894.2:001.895:616-089.163:616-089.168.1:616-039.77

МЕТОД ГЛИБОКОГО МАГНІТНО-ПОЛЬОВОГО МЕДИКАМЕНТОЗНОГО ЗНЕБОЛЮВАННЯ ТА ЛІКУВАННЯ ТРАВМ ОБЛИЧЧЯ У ПЕРЕДОПЕРАЦІЙНИЙ ТА ПІСЛЯОПЕРАЦІЙНИЙ ПЕРІОД. ВАРІАНТИ МОЖЛИВОГО ЗАСТОСУВАННЯ

Чернєв М.В.
Центральна стоматологічна поліклініка Міністерства оборони України
Чернєв О.В.
Національна академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика
Міністерства охорони здоров'я України
Огарко І.В.
ТОВ «Ом-Стом»
Андрієвська Т.А.
Учениця гімназії № 109 імені Т.Г. Шевченка

У статті викладено результати досліджень щодо одночасного застосування проникаючих магнітних полів та медикаментозних препаратів під час знеболювання та лікування травм обличчя за рахунок застосування розробленої конструкції маски індивідуальної захисної з магнітами. Наведено варіанти можливого застосування методу глибокого магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя у перед або післяопераційний періоди.
Ключові слова: проникаючі магнітні поля, глибоке магнітно-польове медикаментозне знеболювання, глибоке магнітно-польове медикаментозне лікування, травми обличчя, передопераційний або післяопераційний періоди.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна медицина застосовує широкий спектр методів для знеболювання та лікування травм обличчя у разі виникнення больових відчуттів (захворювань) Тимофеев А.А. [1, с. 116-183], Кононенко Ю.Г. [2, с. 100-117].

Однак реалізація відомих методів вимагає витрачання часу. Внаслідок застосування медикаментозних препаратів організм може виникати до знеболюючих препаратів, що знижує ефективність впливу медикаментозних препаратів у період виражених й тривалих больових синдромів. Це є актуальною проблемою.

Тому, пошук методів інтенсивної терапії під час знеболювання та лікування травм обличчя з одночасним захистом обличчя є актуальним науково-технічним завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор. Методи медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя викладені у широкому колі публікацій, зокрема Тимофеев А.А. [1, с. 116–183], Кононенко Ю.Г [2, с. 100-117]. Застосовуються методи, які передбачають застосування масок [5-6]. Однак, під час реалізація цих методів можуть виникати побічні ефекти.

Виниклі проблеми вимагають розроблення методів підвищення ефективності застосування медикаментозних (знеболювальних, лікувальних) препаратів в інтересах прискорення одужування хворих пацієнтів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Аспекти одночасного захисту обличчя та магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя (одночасні захист обличчя та застосування знеболювальних препаратів з проникаючими магнітними полями) залишаються недостатньо розкритими.

Одним із напрямів підвищення ефективності знеболювання та лікування травм обличчя є застосування магнітних полів, оскільки дослідження свідчать про позитивну динаміку лікування під час комплексного застосування магнітних полів [3, с. 67–77], [4, с. 57–123].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є викладення розробленого методу магнітно-польового знеболювання таліку-

© Чернєв М.В., Чернєв О.В., Огарко І.В., Андрієвська Т.А., 2015

вання травм обличчя у передопераційний та післяопераційний періоди із застосуванням маски індивідуальної захисної з медикаментозними препаратами та постійними магнітами, яка забезпечить захист обличчя від механічних, термічних та хімічних агресивних чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перший документально засвідчений опис властивостей магнітного поля належить англійському лікареві й натуралістові XVII століття У. Гільберту, який і сформулював найважливіші переваги цього методу лікування. У Росії в XIX столітті магнітотерапія широко використовувалася знаменитим С. П. Боткіним.

У XX столітті ініціативу по всебічному вивченню й впровадженню в практику магнітотерапії перехопили японці, які внесли в магнітотерапію досвід створення нових різновидів магнітних браслетів, кулонів тощо. Радянські лікарі застосували магніти для лікування шкірних захворювань та радикуліту.

Сьогодні можна говорити про використання у світі нового методу – медичної магнітології.

Ураховуючи зазначене, доцільно докладніше викласти нові результати досліджень.

Під час досліджень встановлено, що під дією магнітних полів змінюється рідинна компонента організму людини (структура води). Магнітні поля покращують мікроциркуляцію позитивно впливають на нервові стовбури і м'язові тканини, що спричиняє змінювання їх пандероматорних та фізіологічних функцій. Магнітні поля посилюють метаболічні процеси в областях регенерування кісток (після переломів); прискорюють процес утворення кісткової речовини, зменшують внутрішньосудинне пристінкове тромбоутворення і в'язкість крові.

Також виявлено, що магнітні поля забезпечують потенціювання медикаментозних препаратів, певним чином збільшує глибину впливу препаратів, підвищує чутливість рецепторів тканини до знеболювальних або лікувальних препаратів, послаблює побічні ефекти ліків, змінює фармакокінетику продовжують дію ліків, що прискорює одужання.

Згідно [3, с. 67–77], [4, с. 57–123], застосування магнітних полів показане у разі виникнення вегетосудинної дистонії, порушення мозкового кровообігу, мозкових інсультів, остеохондрозу кребта, невритів, невралгії; неврозів неврастенії, фантомних больових відчуттів, захворювань, пошкоджень та загострення захворювань опорно-рухової системи, артритів, бурситів, забиттів, вивихів тощо.

Крім того, застосування магнітних полів показане у разі виникнення захворювань бронхо-легенового апарату (хроничних бронхит; бронхіальна астма), ЛОР-патологій (ринит, гайморит, хроничний фарингит, хроничний отит, ларингит, трахеит), офтальмологічних захворювань (кон'юнктивит, кератит, ірит, іридоциклит); стоматологічних захворювань (парадонтоз, гінгивит, виразкові ураження слизової оболонки ротової полості) післяпераційні поранення й травмы.

Магнітотнерапія може бути призначена як передопераційна підготовка та як реабілітація у післяопераційний період.

Противопоказання застосування магнітних полів детально викладені у [3, с. 67–77], [4, с. 57–123].

Таким чином, магнітні поля від постійних магнітів можуть бути застосовані для позитивного впливу на органи, які розміщені у голові людини або з нею пов'язані.

Ураховуючи зазначене вище, пропонується метод глибокого магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя, який реалізується за рахунок застосування маски індивідуальної захисної з постійними магнітами (далі – маска), описаний у [7–8].

Під час досліджень встановлено, що для результативної реалізації пропонованого методу доцільно застосовувати постійні магніти індукцію в межах 0,04-0,08 Тл, ураховуючи тривале перебування у масці (до 20 годин).

Вигляд маски спереду показаний на рис. 1 [7, с. 3].

Маска індивідуальна захисна складена із пластини 1, очних отворів 2, носової частини 3, налобної силіконової підкладки 4, щокових силіконових підкладок 5, окулярних фіксаторів 6, затилкового реміню 7 з регулятором натягу 8, поєднаних між собою зовнішніх та внутрішніх карманів 9.

Виготовлення маски здійснюється наступним чином. Застосовуючи комп'ютерну або магнітнорезонансну томографію лікар діагностує ступінь пошкодження. Виготовляється гіпсовий відбиток обличчя і планують контури маски. На рис. 2 показаний гіпсовий відбиток обличчя і планування контурів маски на гіпсовій моделі.

Рис. 1. Загальний вигляд маски індивідуальної захисної (вигляд спереду)

Джерело: розроблено авторами

При температурі 250-300^{o}C обтискають гіпсову модель полікарбонатною пластиною 1 завтовшки 1,8-2,0 мм, завширшки 300 мм, завдовжки 400 мм та формують носову частину 3.

Рис. 2. Гіпсовий відбиток обличчя і момент планування контурів маски на гіпсовій моделі

Джерело: розроблено авторами

Залишок полікарбонату після обтиску обрізають, а очні отвори 9 виконують залежно від форми голови індивідуально, а зовнішні та внутрішні кармани 8 формують залежно від больових відчуттів. Полірують та придають естетичний вигляд (див. рис. 1).

Метод магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя за рахунок застосування маски реалізується так (див. рис. 3) [8].

На рис. 3 показано розміщення маски на обличчі, а також стрілками показано розміщення постійних магнітів 10 у зовнішніх карманах 9 маски, напрямки впливу силових ліній магнітних полів зі знеболювальними та лікувальними препаратами всередині тканин обличчя людини, де виникли больові відчуття або захворювання (вигляд спереду).

Наклеєні налобна силіконова підкладка 4 (див. рис. 1 та рис. 4), щокові силіконові підкладки 5 забезпечують комфорт під час життєдіяльності людини. Силіконові підкладки 4 і 5 відіграють роль амортизатора в разі зовнішнього механічного впливу (наприклад, удару або будь-якої тисняви), захисту від впливів термічного або хімічного чинників.

Маску індивідуальну захисну надівають на обличчя поверх пошкоджених ділянок після проведення операції. У розміщені в носовій частині 2, надлобному 3 та щокових 4 упорах внутрішні 9 кармани маски закладають знеболювальні або лікувальні препарати відповідно до ділянок локалізації больових відчуттів. Розміщені між внутрішніми та зовнішніми карманами 9 міні отвори забезпечують перетікання та контакт ліків з поверхнею обличчя.

В зовнішні 9 кармани встановлюються постійні магніти 10 різнойменними полюсами до місць (ділянок) локалізації больових відчуттів обличчя.

Встановлення постійних магнітів 10, розвернених різнойменними полюсами до місць локалізації больових відчуттів забезпечує магнітно-польове медикаментозне знеболювання та лікування пошкоджень (травм, хвороб) обличчя за рахунок спрямування силових ліній магнітного поля зі знеболювальними або лікувальними препаратами до ділянок локалізації больових відчуттів.

Періодична зміна полярності впливу силових ліній магнітних полів постійних магнітів за рахунок їх переустановлення (перевертання) відносно пошкоджених тканин забезпечує зміну напрямку впливу силових ліній магнітного поля, та всебічний вплив магнітних полів на ділянки локалізації больових відчуттів, що перешкоджає звиканню рецепторів тканих до медикаментозних препаратів.

У разі потреби лікування органів дихальної системи постійні магніти встановлюють у порожнині носової частини 2 маски, чим забезпечується додаткова дія магнітних полів під час інгаляції.

Конструкція маски надає можливість в одній горизонтальній площині з очними отворами 2 у фіксаторах 6 закріпити окуляри.

Як варіант, можна наносити знеболювальні або лікувальні препарати безпосередньо на постійні магніти 10. За рахунок дії тепла від поверхні обличчя медикаментозні креми або мазі розплавляються та перетікають із зовнішніх карманів у внутрішні та потрапляють під дією магнітних полів до ділянок локалізації больових відчуттів обличчя.

Закладення знеболювальних або лікувальних препаратів у внутрішні кармани можна здійснювати перед надіванням маски після встановлення постійних магнітів 8 в зовнішні 9 кармани.

У разі потреби, для точності та посилення впливу силових ліній магнітних полів постійні магніти 10 можуть бути застосовані екрани-загущувачі 11, що забезпечує зміну глибини впливу та напрямку впливу силових ліній магнітних полів (вектору магнітної індукції магнітних полів).

Встановлені між постійними магнітами 10 та поверхнею обличчя людини екрани-загущувачі 11 загущують силові лінії магнітних полів, одночасно знижують вплив силових ліній магнітних полів на здорові ділянки та інші органи, де вплив магнітних полів недоцільний.

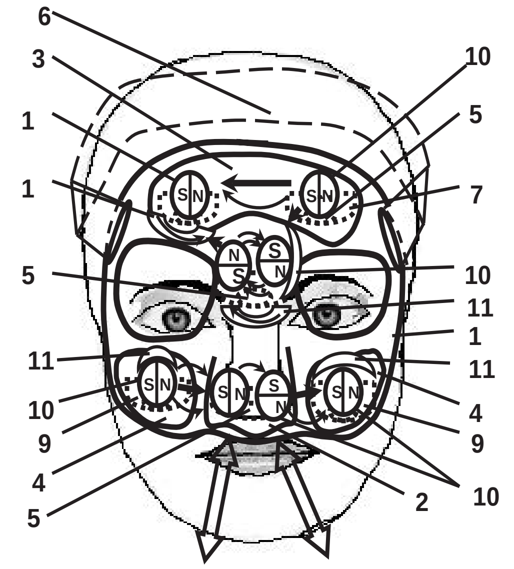


Рис. 3. Момент застосування маски індивідуальної захисної з постійними магнітами та медикаментозними препаратами під час реалізації методу глибокого магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя у підготовчий передопераційний та у післяопераційний періоди

Джерело: розроблено авторами

Під час реалізації методу (конструкцією маски) передбачено заміну (поповнення) медикаментозний препаратів (усмоктаних, випаруваних, витертих, розчинених). За необхідністю знеболювальні або лікувальні препарати добавляють у зовнішні кармани 9 (див. рис. 3) не знімаючи маску. За рахунок дії тепла від поверхні обличчя медикаментозні креми або мазі розплавляються та перетікають із зовнішніх карманів у внутрішні та потрапляють під дією магнітних полів до ділянок локалізації больових відчуттів обличчя.

Під час процедур доцільно змінювати полярність впливу постійних магнітів 10, перевстановлюючи (перевертаючи) їх.

Під час застосування методу лікар відслідковує динаміку змін стану обличчя та корегує застосування препаратів та сили магнітів.

Метод комплексного магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя доцільно використовувати після травм, передопераційний та у післяопераційний періоди з метою недопущення пошкоджень обличчя після операції, знеболювання передопераційної підготовки і для профілактики травм щелепно-лицевої ділянки під час тренувань, у разі захворювань обличчя під час повсякденної діяльності, для лікування органів дихальної системи (інгаляцією під дією (впливом) магнітних полів).

Як варіант, маска була застосована як косметичний засіб за пропонованою методикою під час догляду за шкірою обличчя.

Під впливом магнітного поля поліпшується кровопостачання тканин організму й очищення його від токсинів, що відображається на зовнішньому вигляді обличчя людини.

Конструкція маски забезпечує вільне дихання людини (на рис. 3 стрілками показано струмені

повітря під час дихання), ведення розмов та харчування, встановлення окулярів для корегування зору або інших захисних окулярів для очей. Маска забезпечує надійний захист поверхонь обличчя від механічного, термічного впливу та частково від сонячного випромінювання, комфортний стан та прискорення одужування хворого у післяопераційний період, не обмежує зорову оглядовість.

Застосування маски не заважає проведенню водних процедур. Методика перевірена під час водних процедур у морській воді у процесі реабілітації пацієнтів. Магнітно-польові-водні процедури сприяли прискоренню одужування пацієнтів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Підсумовуючи викладене, доцільно підкреслити, що застосування методу комбінованого застосування магнітного поля і медикаментозних препаратів під час лікування (реабілітації) пацієнтів, які одержали травми обличчя прискорює одужування, не обмежує повсякденну активність пацієнта.

Застосування методу для розв'язання косметичних потреб є іншим варіантом застосування цього методу.

Напрямом подальших досліджень є розроблення методу частотно-імпульсного магнітнопольового медикаментозного методу знеболювання (лікування) травм обличчя, а також косметичного частотно-імпульсного магнітнопольового медикаментозного догляду за поверхнями обличчя.

Список літератури:

1. Тимофеев А.А. Руководство по челюстно-лицевой хирургии и хирургической стоматолог / А.А. Тимофеев. – К.: – Червона Рута-Турс. – 4-е изд., 2004. – 1062 с.
2. Кононенко Ю.Г. Местное обезбаливание в амбулаторной стоматолог / Ю.Г. Кононенко, Н.М.Рожко, Г.П. Рузин. – М.: Книга плюс. – 3-е изд., 2004. – 352 с.
3. Илларионов В.Е. Магнитотерапия / В.Е. Илларионов. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 136 с.
4. Сердюк В.В. Магнитотерапия: Справочное пособие. Прошлое настоящее, будуще / В.В Сердюк // – К.: Азимут-Украина, 2004.– 536 с.
5. Патент України № 53217. Маска лікувально-оздоровча. Винахідник/власник: Мотузка Віктор Миколайович. Опубл. 27.09.2010, бюл. № 18.
6. Патент України на винахід № 56394 А. Маска лікувально-профілактична. Винахідники/власники: Крячко Ілля Васильович, Крячко Валентина Іванівна, Руденко Василь Вікторович, Руденко Ілля Вікторович. Опублік. 15.05.2003, бюл. № 5/2003 р.
7. Патент України № 105319. Маска індивідуальна захисна. Винахідники/власники: Чернєв Микола Володимирович, Чернєв Олексій Володимирович, Огарко Ігор Вікторович. Опубл. 25.04.2014, бюл. № 8.
8. Патент України № 92732. Спосіб магнітно-польового медикаментозного знеболювання та лікування травм обличчя з застосуванням маски індивідуальної захисної. Винахідники/власники: Чернєв Микола Володимирович, Андрієвська Тетяна Андріївна, Чернєв Олексій Володимирович, Огарко Ігор Вікторович. Опубл. 26.08.2014, бюл. № 16.

Чернев Н.В.
Центральная стоматологическая поликлиника Министерства обороны Украины
Чернев А.В.
Национальная академия последипломного образования имени П.Л. Шупика
Министерства охраны здоровья Украины
Огарко И.В.
ООО «Ом-Стом»
Андриевская Т.А.
Гимназия № 109 имени Т.Г. Шевченка

МЕТОД ГЛУБОКОГО МАГНИТНО-ПОЛЕВОГО МЕДИКАМЕНТОЗНОГО ОБЕЗБОЛИВАНИЯ И ЛЕЧЕНИЯ ТРАВМ ЛИЦА В ПРЕДОПЕРАЦИОННЫЙ И ПОСЛЕОПЕРАЦИОННЫЙ ПЕРИОДЫ. ВАРИАНТЫ ВОЗМОЖНОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация

В статье изложены результаты исследований относительно одновременного применения проникающих магнитных полей и медикаментозных препаратов во время обезболивания и лечение травм лица за счет применения разработанной конструкции маски индивидуальной защитной с магнитами. Приведены варианты возможного применения метода глубокого магнитно-полевого медикаментозного обезболивания и лечения травм лица в пред или послеоперационный периоды.

Ключевые слова: проникающие магнитные поля, глубокое магнитно-полевое медикаментозное обезболивание, глубокое магнитно-полевое медикаментозное лечение, травмы лица, предоперационный или послеоперационный периоды.

Cherniev M.V.
Central Dental Clinic of Ministry of Defence Forces of Ukraine
Cherniev O.V.
National Medical Academy of Post-Graduate Education Named After P.L. Shupik
Ogarko I.V.
LLC «Om-Stom»
Andrievska T.A.
Gymnasium № 109 Named After T.G. Shevchenko

METHOD OF DEEP MAGNETICALLY-FIELD MEDICAMENTAL ANESTHESIA AND TREATMENT OF TRAUMAS OF A FACE IN PREOPERATIVE AND POSTOPERATIVE PERIODS. VARIANTS OF POSSIBLE APPLICATION

Summary
In article results of studies concerning simultaneous application of inpouring magnetic fields and medicamental drugs during anesthesia and treatment of traumas of a face due to the application of the developed design of an individual protective mask with magnets are stated. Alternatives of possible application of a method of deep magnetically-field medicamental anesthesia and treatment of traumas of a face in preoperative or postoperative periods are resulted.
Keywords: inpouring magnetic fields, deep magnet-field medicamental anesthesia, deep magnet-field medicamental treatment, traumas of a face, preoperative or postoperative periods.

УДК 616.71-001.5-089.84:669.295

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ БІОМЕХАНІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСТЕОСИНТЕЗУ ЗА ДОПОМОГОЮ СТЕРЖНЕВОГО АПАРАТА ЗОВНІШНЬОЇ ФІКСАЦІЇ ПРИ ПОПЕРЕЧНИХ ДІАФІЗАРНИХ ПЕРЕЛОМАХ

Шайко-Шайковський О.Г.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Білик С.В., Олексюк І.С., Дудко О.Г.
Буковинський державний медичний університет
Василов В.В., Зіньків О.І., Бурсук Є.Й.
Чернівецька обласна клінічна лікарня

За допомогою методів експериментальних досліджень та статистичного аналізу проведено оцінку ефективності та стабільності остеосинтезу поперечних діафізарних переломів трубчастих кісток при застосуванні стержневого апарату зовнішньої фіксації Рубленика-Білика. Натурний експеримент проведено на 18 препаратах свіжих свинячих кісток, які випробовувалися за однаковою методикою при згині у 4-х різних напрямках у сагітальній та фронтальній площинах: вентро-дорсальному, дорсо-вентральному, медіо-латеральному і латеро-медіальному. Отримані експериментальні дані оброблено статистично, визначено середньо квадратичне відхилення, математичне очікування. Результати експериментальної оцінки дозволяють оцінити стабільність та жорсткість біотехнічної системи «відламки кістки – фіксатор».
Ключові слова: остеосинтез, стержневі апарати, фіксація, деформація.

Постановка проблеми. Лікування пошкоджень та переломів довгих кісток залишається на сьогоднішній день важливою та актуальною проблемою. Висока частота, кількість пошкоджень та переломів кісток опорно-рухового апарату є однією з основних причин втрати працездатності, позбавлення можливості вести нормальний і повноцінний спосіб життя у великих верств населення, незалежно від вікових особливостей, статі, особливостей професійної діяльності [1, 2].

Згідно із літературними джерелами на сьогодні частота переломів кісток складає 3,6 випадків на 100 чоловік населення на рік.

В Україні щоденно, згідно із статистичними даними отримують травми понад 120 людей. Серед вказаної кількості постраждалих 30 людей залишаються інвалідами, 3-5 постраждалих гинуть [2].

В США витрати на лікування переломів складають щорічно 1,5 млрд дол. При цьому майже половина хворих лікуються стаціонарно,потребують оперативного втручання з використанням сучасних металевих, метало-полімерних і полімерних конструкцій та систем.

В наш час серед спеціалістів-травматологів переважає думка, що більшість пошкоджень і переломів довгих кісток повинна лікуватись оперативно.

Відомо, що після консервативних шляхів лікування [2] інвалідність виникає в 8-30% випадків, проте – при оперативних шляхах незадовільні результати виникають лише у 5-20% випадків. Недосконалість конструкцій та систем остеосинтезу викликає нестабільність фіксації відламків кісток, по цій причині незадовільні результати спостерігаються у 36-38% випадків [1].

Створення сучасних, ефективних і надійних конструкцій для оперативного лікування пошкоджень і переломів довгих кісток опорно-рухового апарату лишається важливою медичною, інженерно-технічною ті соціально-економічною задачею [2].

Успішне рішення вказаної задачі можливо лише завдяки спільним узгодженим зусиллям медиків-

© Шайко-Шайковський О.Г., Білик С.В., Олексюк І.С., Дудко О.Г., Василов В.В., Зіньків О.І., Бурсук Є.Й., 2015

травматологів та інженерно-технічних спеціалістів в галузі опору матеріалів, будівельної механіки, матеріалознавства, технологій, термообробки, математичного моделювання та біомеханіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В наш час все більше розповсюдження та застосування знаходять системи «біологічного остеосинтезу», які у максимальній степені повинні імітувати у створеній біотехнічній системі «відламки кістки – фіксатор» властивості цілої неушкодженої кістки (деформативність, міцність, жорсткість тощо). Задача ускладнюється тим, що існує велика кількість видів та типів переломів: діафізарні, проксимальні, дистальні, які у свою чергу можуть бути поперечними, косими, гвинтовими, осколковими, розтрощеними, множинними. Різним може бути також й рівень локалізації перелому: діаліз, нижня або верхня третина, суглобова область.

Кожний з цих видів переломів вимагає свого індивідуального підходу, вибору технології лікування, певної фіксуючої конструкції для створення стабільного та надійного остеосинтезу. Слід зазначити, що вікові особливості хворого також накладають свої специфічні умови та вимоги для вибору оптимальних технологій і шляхів лікування, створення оптимальних умов для найбільш ефективного зростання відламків пошкоджених кісток. Оскільки в силу вказаних вище причин неможливо створити універсальну фіксуючу систему однаково придатну та ефективну для всіх перерахованих випадків пошкоджень лікуючому спеціалісту-травматологу необхідно в досить стислі строки обрати оптимальну технологію лікування та відповідний вид і тип фіксуючої конструкції та системи.

В наш час існують та широко використовуються наступні технічні види остеосинтезу, які визнано найбільш ефективними: накістковий (одно- та багато площинний), інтрамедулярний (компресійний, блокуючий, статичний або динамічний), а також – стержневий (або через кістковий).

Кожний з вказаних видів остеосинтезу має свої, притаманні йому, переваги і недоліки, й тому застосування того чи іншого з вказаних видів створення фіксації відламків кісток залежить, в першу чергу, від цілої низки факторів. Тому вірно обраний шлях лікування, тип фіксуючої системи для створення остеосинтезу цілком і повністю лягає на лікаря-травматолога, його практичний досвід.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Розробка та поява нових конструкцій і систем для остеосинтезу висуває вимоги що до розробки методик їх оцінки та ефективності, придатності для лікування того чи іншого виду та типу перелому, з'ясування умов та обмежень, переваг та недоліків їх використання.

В роботі на підставі оцінки експериментальних результатів використання стержневих конструкцій для створення зовнішнього остеосинтезу розглянуто здатність розробленої та запропонованої авторами [3] стержневої конструкції синтезувати відламки кістки при поперечних діафізарних переломах.

Мета роботи. Для успішного та ефективного використання того чи іншого типу і виду фіксуючих стержневих систем з врахуванням специфіки пошкодження необхідно мати достовірну експериментальну інформацію при біомеханічні властивості відповідної конструкції, її поведінки і можливостей у різних діапазонах навантажень, а також – у певних площинах дії цих навантажень.

В роботі проведено дослідження деформативності біотехнічної системи «зламана кістка-стержневий фіксатор» за методикою, яка була апробована раніше [4], для можливості подальшого узгодження та порівняння отриманих результатів. Досліджувалася деформація згину (як найбільш розповсюджена) у фронтальній та сагітальній площинах: у вентро-дорсальному, дорсо-вентральному, медіолатеральному і латеро-медіальному напрямах. Для вимірювання та реєстрації величин прогинів використовувались механічні датчики (індикатори годинникового типу з ціною поділки 0,01 мм).

Отримані дані для консольного згину препарату – біотехнічної системи «відламки кістки-фіксатор» у кожній площині оброблялись статистично, на графіках (рис. 5, 6) наведено залежність величин прогинів у відповідній площині від значень згинаючої сили $\Delta = f(P)$.

В усіх випадках зовнішня сила (згинаючий момент) прикладалися в 10 см від лінії зламу (лінії остеотомії поперечного діафізарного перелому).Вимірювання величин прогинів здійснювалося в тому ж самому перерізі.

Викладення основного матеріалу. Вимірювання здійснені в лабораторії опору матеріалів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. На рис. 1 наведено загальний вигляд установки для вимірювань.

Рис. 1. Загальний вигляд установки для вимірювань із натурним зразком, синтезованим стержневим апаратом

На рис. 2 наведено загальний вигляд стержневого препарату,який використовується для створення остеосинтезу.

Рис. 2. Загальний вигляд стержневого апарата зовнішньої фіксації

На рис. 3 наведено загальний вигляд моделі препарату стегнової кістки, синтезованої стержневою конструкцією для зовнішньої фіксації.

Рис. 3. Загальний вигляд стегнової кістки, синтезованої стержневим апаратом зовнішньої фіксації.

На рис. 4 наведено рентгенограми зламаної кінцівки людини,синтезованої стержневим апаратом.

Рис. 4. Рентгенограма зламаної кінцівки, синтезованої апаратом зовнішньої фіксації

Вимірювання здійснювалися наступним чином. Препарат,синтезований стержневою конструкцією закріплявся у захватах машини Р-0,5 та зазнавав консольного згину. Навантаження здійснювалося послідовним прикладанням тягарців $\Delta P = 1$кг, які прикладалися у точці препарату, де відбувалося вимірювання. Кожний з 18 препаратів досліджувався на консольний згин у всіх зазначених вище площинах. В таблиці спостережень, таким чином, фіксувалися величини прогинів препаратів в залежності від зростаючого при кожному вимірюванні навантаження $\Delta = f(P)$. Дані, отримані при вимірюваннях виборки з 18 зразків оброблялись статистично. На рис. 5,6 представлено графічні залежності середніх прогинів препаратів синтезованих кісток в залежності від величин зовнішнього навантаження.

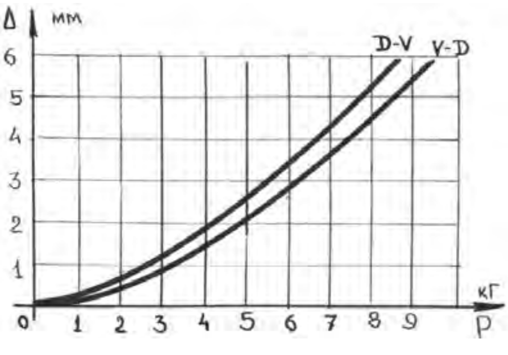


Рис. 5. Змінення прогинів препаратів синтезованої стержневим апаратом кістки у вентро-дорсальній (V-D) і дорсо- вентральній (D-V) площинах

На всіх наведених на рис. 5,6 графіках видно, що чим нижче знаходиться крива, тим менші деформації виникають при навантаженні згину, – тобто, тим більш жорстке з'єднання створюється між відламками пошкодженої кістки.. Загальний вигляд графічних залежностей свідчить, що функція $\Delta = f(P)$ не є лінійною в усьому діапазоні навантажень, які прикладалися до досліджуваних препаратів. Слід заздалегідь вказати, що всі деформації зразків в усіх досліджуваних площинах були пружними, тобто – залишкових пластичних деформацій біотехнічної системи не виникало. Це означає, що конструкція та виникаючі в ній деформації зазнавали дії закону Гука. Не лінійність графічних залежностей пояснюється специфікою самої конструкції стержневого апарата, який являє собою статично невизначену систему. При цьому на різних стадіях навантаження різні елементи конструкції навантажувалися по-різному, приймаючи на себе ту чи іншу частку навантаження. Це є загальною властивістю всіх статично невизначених конструкцій.

Рис. 6. Змінення прогинів препаратів синтезованої стержневим апаратом кістки у медіа-латеральній (M-L) та латеро-медіальній (L-M) площинах

Особливістю конструкції запропонованої стержневої системи, її специфікою є те, що при зростаючих навантаженнях, що діють на неї збільшуються також її демпфуючі властивості. Це явище можна порівняти із деформованістю циліндричних (лінійна залежність) та бочкоподібних або параболічних пружин, які поступово змінюють свої лінійні характеристики при зростаючих деформаціях, змінюючи свою жорсткість у бік зростання або зменшення.

Як свідчить лікарняна практика, така конструкція розроблених стержневих фіксаторів суттєво сприяє динамізації відламків пошкоджених кісток, досить швидкому утворенню первинного мозоля, ефективному зростанню відламків.

Висновки та пропозиції. Проведені дослідження свідчать,що розроблена конструкція стержневого фіксатора має нелінійні характеристики деформативності, не набуваючи при цьому залишкових деформацій.

Лікарняна практика свідчить, що застосування таких стержневих апаратів зовнішньої фіксації досить ефективно сприяє процесу зростання зламаних кісток. Проте, для всебічної оцінки ефективності розглянутої конструкції необхідно також здійснити додаткові дослідження для аналізу поведінки біотехнічної системи в умовах всього комплексу простих навантажень: розтягу. стиску, кручення.

Виходячи зі сказаного вище можна зробити висновок, що тільки повний комплекс біомеханічних досліджень за всіма видами навантажень дасть можливість обґрунтовано обирати найефективніший вид фіксуючої системи, давати рекомендації практичним лікарям-травматологам що до вибору та використання того чи іншого виду фіксуючої конструкції чи системи.

Список літератури:

1. Гайко Г.В. Стан і проблеми ортопедо-травматологічної допомоги населенню України / Г.В. Гайко, А.В. Калашніков, Є.В. Лимар. – Ортопедия, травматология и протезирование. – 2004. – № 2. – С. 5-9.
2. Гайко Г.В. Діафізарні переломи в структурі травм опорно-рухової системи у населення України / Г.В. Гайко, А.В. Калашніков, В.А. Боєр, П.В. Нікітін, А.М. Чигирко, Т.П. Чалайдюк. – Вісник ортопедії, травматології та протезування. – 2006. – № 1. – С. 84-87.
3. Шайко-Шайковський О.Г. Біомеханічна оцінка ефективності різних накісткових фіксаторів при поперечних діафізарних переломах трубчастих кісток / О.Г. Шайко-Шайковський, Г.А. Білик, І.М. Чорненька-Осовська, О.Ф. Войцеховський. – Молодий вчений. – 2014. – № 1(03). – С. 226-229.
4. Патент України № 29926 на корисну модель МПК 2006, А 61 В 17/60 Пристрій багато площинної поза вогнищевої фіксації для оперативного лікування захворювань опорно-рухового апарату. Рубленик І.М., Білик С.В. – 25.01.2008. – Бюл. № 2.

Шайко-Шайковський А.Г.
Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича
Билык С.В., Олексюк И.С., Дудко А.Г.
Буковинский государственный медицинский университет
Василов В.В., Зинькив О.И., Бурсук Е.И.
Черновицкая областная клиническая больница

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ БИОМЕХАНИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСТЕОСИНТЕЗА С ПОМОЩЬЮ СТЕРЖНЕВОГО АППАРАТА ВНЕШНЕЙ ФИКСАЦИИ ПРИ ПОПЕРЕЧНЫХ ДИАФИЗАРНЫХ ПЕРЕЛОМАХ

Аннотация
С помощью методов экспериментальных исследований и статистического анализа проведена оценка эффективности и стабильности остеосинтеза поперечных диафизарных переломов трубчатых костей при применении стержневого аппарата внешней фиксации Рубленик-Билыка. Натурный эксперимент проведен на 18 препаратах свежих свиных костей, которые испытывались по одинаковой методике при изгибе в 4-х различных направлениях в сагитальной и фронтальной плоскостях: вентро-дорсальном, дорсо-вентральном, медиа-латеральном и латеро-медиальном. Полученные экспериментальные данные обработаны статистически, определено средне квадратическое отклонение, математическое ожидание. Результаты экспериментальной оценки позволяют оценить стабильность и жесткость биотехнической системы «отломки кости – фиксатор».
Ключевые слова: остеосинтез, стержневые аппараты, фиксация, деформация.

Shayko-Shaykovskiy A.G.
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Bilyk S.V., Oleksyuk I.S., Dudko A.G.
Bukovina State Medical University
Vasilov V.V., Zinkiv O.I., Bursuc E.I.
Chernivtsi Regional Hospital

EXPERIMENTAL BIOMECHANICAL STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF OSTEOSYNTHESIS USING THE ROD OF EXTERNAL FIXATION DEVICE IN A TRANSVERSE DIAPHYSEAL FRACTURES

Summary
With the help of experimental research and statistical analysis evaluated the effectiveness and stability of transverse osteosynthesis of diaphyseal fractures of long bones when using a rod external fixation device Rublenyka-Bilyk. Field experiments conducted on 18 specimens of fresh pork bones, which were tested by the same method of bending in 4 different directions in the sagittal and frontal planes, ventro-dorsal, dorso-ventral, lateral and media-medial cord. The experimental data were processed statistically defined medium deviation, expectation. The results of experimental evaluation to assess the stability and rigidity biotechnical system «fragments of bone – the catch».
Keywords: fixation, rod sets, fixing, deformation.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНІВ САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Большакова А.М.
Харківська державна академія культури

Предметом дослідження є феномени самоздійснення особистості. Показано, що самоздійснення є процесом реалізації самості протягом життєвого шляху. Визначено найсуттєвіші риси процесу самоздійснення людини. З'ясовано, що найважливіші феномени самоздійснення є процесами руху самості на життєвому шляху. Встановлено, що до таких процесів належать самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, саморозвиток, особистісне зростання, самоствердження.

Ключові слова: самоздійснення, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, саморозвиток, особистісне зростання, самоствердження.

Постановка проблеми. Прагнення людини до самоздійснення є провідною рушійною силою її психічного та фізичного розвитку. Усвідомлення потреби у самоздійсненні, позитивна оцінка досягнутих на цьому шляху результатів та переконання у наявності подальших перспектив є найважливішим фактором психічного і фізичного благополуччя особистості, її повноцінного функціонування в усіх сферах життя. У зв'язку з цим особливого значення набувають дослідження, спрямовані на визначення психологічного змісту, феноменології, особистісних корелятів та факторів успішності самоздійснення особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. У психологічній науці проблемі самоздійснення особистості присвячено багато теоретичних та експериментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених (К. Абульханова, Т. Березина, Б. Братусь, В. Клочко, І. Логінова, С. Максименко, С. Рубінштейн, Ш. Бюлер, К.Г. Юнг).

Значну кількість досліджень самоздійснення особистості реалізовано у напрямку вивчення проблеми самореалізації та самоактуалізації (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Ш. Бюлер, Є. Вахромов, А. Деркач, Р. Зобов, В. Келасьєв, Л. Коростильова, Д. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Сохань та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У наукових працях більшості зазначених вітчизняних та зарубіжних дослідників поняття самоздійснення згадується як само собою зрозуміле, таке, що не потребує тлумачення. Автоматично мається на увазі, що самоздійснення є сутнісною характеристикою людини, яка виступає як суб'єкт свого життєвого шляху. Втім, складність та безперечна наукова значимість явища самоздійснення особистості потребує його докладного психологічного аналізу, визначення змісту та систематизації складових феноменів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз та систематизація феноменів самоздійснення особистості.

Виклад основного матеріалу. Ш. Бюлер, одна з перших дослідниць самоздійснення людини на її життєвому шляху, вважала прагнення до нього головною рушійною силою розвитку людини. Прагнення до самоздійснення вона визначила як уроджену властивість людини, яку все ж таки можуть деформувати, загальмувати дефекти виховання та несприятливе соціальне оточення. У своїх працях Ш. Бюлер також наголошувала, що шлях людини до самоздійснення визначається поєднанням «базальних тенденцій особистості», які за своєю сутністю є напрямами розвитку самості, такими як: 1) прагнення до задоволення найпростіших фізіологічних потреб; 2) прагнення до адаптації в навколишньому середовищі; 3) творча експансія, прагнення до розширення життєвої активності, оволодіння новими елементами середовища; 4) встановлення внутрішнього порядку, інтеграція та упорядкування внутрішнього світу особистості (формування самооцінки, здійснення життєвого самовизначення та систематизація життєвого досвіду) [18].

К. Г. Юнг розглядав процес самоздійснення (індивідуації) як процес реалізації власної самості людини (архетипу цілісності, центру, що визначає все життя людини, образу життєвої мети з реалізації своєї єдності та індивідуальності). На першому етапі самоздійснення (індивідуації) провідну роль відіграє неусвідомлювана установка: відбувається занурення у глибини несвідомого, зміст якого є невідомим свідомості; на другому – на перший план висувається свідома установка та здійснюється свідома переробка змісту несвідомого, що збагачує свідомість та розширює її межі; на третьому етапі перероблені та змінені свідомі та несвідомі елементи синтезуються та створюється нова цілісність – самість [17].

С. Рубінштейн вважав, що самоздійснення є найпродуктивнішим типом побудови життя, змістом якого є життєвий шлях дійсного суб'єкта, який виробляє осмислене ставлення до життя, відчуття відповідальності за кожний здійснений вибір [15].

Б. Братусь розглядав самоздійснення, спрямоване на людську сутність, як критерій нормального психічного розвитку: «провідним, визначальним для власне людського розвитку є процес самоздійснення, предметом якого стає родова людська сутність, прагнення до залучення, злиття з нею та надбання тим самим всієї можливої повноти свого існування як людини» [3, с. 49].

На думку К. Абульханової та Т. Березиної, самоздійснення є найвищим результатом та показником розвитку особистості [1, с. 218].

С. Максименко розглядає самоздійснення як процес розгортання нужди, яке визначав як «особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини» [10, с. 4].

Аналіз наукових праць зазначених та інших учених дозволяє стверджувати, що термін самоздійснення є узагальнюючим поняттям щодо різних категорій, які описують рух самості на життєвому шляху людини: самореалізації, саморозвитку, самовизначення та ін.

Своєрідною «відправною крапкою» процесу самоздійснення суб'єкта життєвого шляху є його самовизначення, яке визначається як «цілісний процес визначення критеріїв для того чи іншого рішення, важливого в плані особистісного розвитку та самоствердження» [7, с. 318].

За визначенням В. Сафіна та Г. Нікова, особистість, що самовизначилася – це суб'єкт, який усві-

© Большакова А.М., 2015

домив свої бажання, сутність, можливості, систему соціальних очікувань щодо себе та готовий функціонувати в системі суспільних відносин. У цьому ракурсі самовизначення вони визначають як самостійний етап соціалізації, «сутність якого полягає у формуванні усвідомлення мети і смислу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей та вимог, що пред'являються до нього з боку оточуючих та суспільства» [16, с. 68].

М. Гінзбург самовизначення тлумачить як надбання людиною своєї ціннісно-смислової єдності та зазначає, що його сутнісною особливістю є спрямованість у майбутнє та визначає як «змістовне конструювання людиною свого життєвого поля, що містить у собі як сукупність індивідуальних життєвих смислів, так і простір реального діяння» [5, с. 47]. До характеристик самовизначення дослідник відносить: потребу у формуванні смислової системи; орієнтацію в майбутнє; пов'язаність з вибором професії.

Найвищою рушійною силою суб'єктного самоздійснення людини на життєвому шляху є прагнення до самоактуалізації.

Розвиток теорії самоактуалізації пов'язують, перш за все, з ім'ям американського психолога А. Маслоу, який вважав, що саме самоактуалізація, як бажання людини «стати тим, ким вона може стати», є найвищою потребою людини, прагнення до задоволення якої здатне забезпечити повноцінний розвиток особистості, звільнити її від дефіцитарних проблем особистісного зростання та невротичних проблем життя [11]. Самоактуалізація, на думку вченого, є рухом особистості від вирішення примітивних, інфантильних, уявних, тимчасових проблем до розв'язання справжніх, сутнісних проблем людського життя.

А. Маслоу стверджував, що прагнення до самоактуалізації є притаманним людській природі та закладене в будь якій особистості вже за фактом народження. Та, нажаль, через певні несприятливі зовнішні та внутрішні фактори, повноцінна самоактуалізація є досить рідкою, а створення умов її досягнення є першочерговим завданням гуманістичної психології [11].

Провідною детермінантою суб'єктного самоздійснення людини на життєвому шляху є також прагнення до самореалізації, яке, як і самоактуалізація, зачіпає найглибші сутнісні характеристики особистості.

Більшість російських та українських дослідників розглядає самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття власного потенціалу й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Зокрема, за визначенням С. Максименка, «самореалізація суб'єкта включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють його самовираженню, реалізації його потенцій, формуванню суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, у т.ч. й перетворення себе» [10, с. 7].

Д. Леонтьєв самореалізацію розглядав як процес реалізації сутнісних сил людини, під якими розумів «універсально-діяльнісні здатності, що змістовно визначені та сповнені конкретно-історичним змістом» [9, с. 161].

Повнота самореалізації, за твердженням Л. Сохань, свідчить про «рівень розвитку самосвідомості, уявлень про власне «Я»; рівень орієнтованості в соціальній та життєвих ситуаціях; наявність реальних і потенційних можливостей особистості для самоздійснення; достатню організаційно-вольову зрілість в управлінні обставинами й подоланні життєвих труднощів» [13, с. 85].

На думку відомої російської дослідниці Л. Коростильової, самореалізація – це «здійснення можливостей розвитку Я через власні зусилля, співтворчість, співдіяльність з іншими людьми (найближчим та дальнім оточенням), соціумом та світом у цілому» [8, с. 6–7].

Р. Зобов та В. Келасьєв під самореалізацією розуміють найбільш повне використання здібностей, талантів, потенцій та можливостей людини, що здійснюються шляхом її включення в соціальні структури [6, с. 109]. Критеріями успішності самореалізації дослідники вважали показники її здійснення, у першу чергу, у трудовій діяльності: зовнішню продуктивність діяльності (кількісні показники виконання професійних функцій при забезпеченні необхідного рівня якості); задоволеність процесом праці; нервово-психічну «ціну» (рівень шкоди фізичному та психічному здоров'ю, що нанесений через прагнення до високих результатів діяльності) [6, с. 127–128].

Узагальнення поглядів різних авторів на сутність процесу самореалізації проведено в праці Л. Рибалко, яка визначила, що цей феномен тлумачать як:

- здійснення задумів для досягнення мети у вирішенні особистісно значущих проблем, невідривних від творчої діяльності;
- усвідомлення особистістю власної сутності, доцільності розкриття та використання власних сутнісних сил, спрямованих на вільний вибір шляхів нового особистісного зростання;
- здійснення самого себе в житті, пошук і ствердження свого особистісного шляху, своїх цінностей і смислу існування;
- рух до максимально повного здійснення закладених у людині потенційних можливостей, до саморозвитку та особистісного зростання;
- становлення, за допомогою якого індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя;
- задоволення особистістю духовних потреб, інтересів, ідеалів та системи духовних цінностей;
- реалізацію внутрішнього потенціалу не тільки заради себе, але й в інтересах оточуючих та навколишнього середовища [14, с. 94–95].

Епіфеноменом самореалізації Д. Леонтьєв вважав самовираження: «Самовираження ми розглядаємо як активність суб'єкта, спрямовану на самореалізацію, але таку, що не досягає бажаного ефекту особистісного внеску (опредметнення), тобто таку, що не виливається в діяння» [9, с. 170]. На думку вченого, самовираження часто є певною формою компенсації невдачі в самореалізації, коли прагнення до неї не було підкріплено наявністю відповідних здібностей.

Ще одним процесом, що забезпечує самоздійснення суб'єкта на життєвому шляху є самоствердження.

У сучасних психологічних словниках самоствердження визначається як «прагнення людини до високої оцінки і самооцінки своєї особистості, та поведінка, що викликана цим прагненням» [17, с. 369]; «прагнення індивіда до досягнення та утримання певного суспільного статусу, що часто виступає домінуючою потребою» [7, с. 319].

Відомі дослідники проблеми самоствердження Є. Нікітін та Н. Харламенкова стверджують, що воно представляє собою найфундаментальнішу передумову існування особистості та взагалі існування людини [12].

Типологічний аналіз дозволив дослідникам створити багатомірну класифікацію феноменів самоствердження, базовану на чотирьох підґрунтях:

1. За ступенем цілеспрямованості було визначено самоцільні (самоствердження саме є ціллю конкретною за формою, але абстрактною за змістом), цілеспрямовані та нецілеспрямовані самоствердження (людина не має усвідомлюваної мети самоствердитися).

2. За засобами, які використовує людина, виділено два типи самостверджень: зовнішні (досягаються за рахунок володіння надбаними ззовні живими та неживими предметами) та внутрішні (засобами самоствердження є речі та живі істоти створені самою особистістю через реалізацію її внутрішніх здібностей).

3. За результатами самостверджень виділено їх доособистісні (людина стверджує себе як частину чогось цілого – соціальної системи) та особистісні (людина являє собою неповторне, унікальне утворення) типи.

4. За специфікою використовуваних механізмів Є. Нікітін та Н. Харламенкова виділили самоствердження через відкидання іншого (від м'якої, навіть заочної або символічної форми, при якій «відкидаємий» ні про що не здогадується до крайніх форм фізичного насильства) та самоствердження шляхом самовизначення (відкидання себе колишнього та обрання себе майбутнього, що знаходиться на більш високому рівні на обраних ціннісних східцях) [12].

Різноманіття конкретних форм поведінки людини з самоствердження відображається, на думку Є. Нікітіна та Н. Харламенкової, у трьох стратегіях: асертивна модель базується на здатності відстоювати власні права, адекватно реагувати на життєві події; агресивна модель характеризується прагненням активно захищатися від зовнішніх впливів, які сприймаються як загроза, через спричинення шкоди оточуючим; невпевнена поведінка проявляється як пасивність, залежність, пошук підтримки, допомоги, опори [12].

Р. Зобов та В. Келасьєв розглядали самоствердження як процес, тісно пов'язаний із процесом самореалізації і запропонували таку типологію його форм:

- статусне самоствердження (через досягнення соціального статусу), що може приймати або конструктивну (досягнення соціального статусу через реалізацію мотивів особистісного зростання та самовдосконалення, коли статус стає закономірним наслідком досягнень людини) або деструктивну (відмова від своїх істинних здібностей, втрата індивідуальності в гонитві за зовнішніми атрибутами соціального статусу) форми;

- пошукове – прагнення самоствердитися через безперервний пошук, зміну різних видів діяльності, інтересів, захоплень, друзів та ін., що призводить до недостатньої концентрації та зосередженості, «розкиданості», відсутності справжньої опори та мети в житті, незадоволеності та розчарування;

- самоствердження як самоціль – прагнення ствердити себе будь-якими засобами, часто деструктивними (намагання привернути до себе увагу девіантними та навіть делінквентними формами поведінки);

- престижне самоствердження – намагання підвищити свою значущість через надбання престижних матеріальних атрибутів (є помилковим самоздійсненням, що відволікає від істинної самореалізації);

- самоствердження на базі накопичування матеріальних цінностей, що перетворюється на самоціль;

- самоствердження через розширення меж та можливостей власної свідомості, вдосконалення духовності – розширення психологічних можливостей людини, вихід на якісно новий рівень культури, оволодіння методами самопізнання та саморозвитку, невпинне особистісне зростання;

- самоствердження через творчість – інтегративна форма самоствердження, яка поєднує деякі інші (розширення меж власної свідомості, залучення до нових видів інформації) та забезпечує максимально повну самореалізацію [6, с. 117–120].

Важливим процесом життєвого самовизначення є процес саморозвитку людини або його особистісне зростання. Так, Н. Бітянова розглядає особистісне зростання через «явище саморозвитку як безперервного процесу, у рамках якого людина набуває здатності керувати поточними подіями, формувати гарні та відкриті стосунки з іншими людьми, мужньо та послідовно захищати свої погляди, сприймати життя у всій його красі» [2, с. 7]. Відмінними рисами розвинутої особистості, на її погляд, є: відповідальність за свої дії; задоволення власних потреб без нанесення шкоди іншим; досягнення успіху в діяльності, яка є об'єктом самовираження; енергійність та життєстійкість; відкритість до професійних змін та нового життєвого досвіду [2].

Особистісне зростання є також процесом самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття в самого себе моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних і відповідальних вчинків [4, с. 19].

Психологічними структурами особистісного зростання називають самопізнання (невпинний рух до більш повного знання про себе через самоспостереження, самоусвідомлювання, самоставлення, самоаналіз, самооцінку); самоспонукання (використання внутрішніх прийомів спонукання себе до професійного та особистісного саморозвитку через самонакази, самозабов'язання, самопримуси); програмування формулювання цілей та завдань, визначення шляхів, засобів та методів діяльності з особистісного зростання; самореалізацію (здійснення програми особистісного зростання) [2].

Висновки і пропозиції. Проведений психологічний аналіз змісту та феноменів самоздійснення людини дозволяє сформулювати такі висновки та положення:

- самоздійснення одночасно є процесом (прагненням до сутнісних, істинних характеристик) та результатом (досягненням повноти та істинності буття);

- інстанцією, що ініціює процес самоздійснення, є сама людина, яка проявляє активність у процесі руху до реалізації, здійснення своєї сутності;

- відповідальність за перебіг та результати самоздійснення, за те, ким людина стане, які вибори здійснить, лежить цілком на ній самій;

- самоздійснення є певним, сформульованим в якості головної мети життя, процесом, що задає напрямок та зміст перебігу усіх процесів руху самості на життєвому шляху: самовизначення, самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку, особистісного зростання, самоствердження.

На сьогодні дослідники свою увагу зосереджували на певних зовнішніх та внутрішніх факторах, що ускладнюють процес самоздійснення, самореалізації людини під час життєвого шляху. При цьому без належної уваги дослідників залишилося вивчення можливих негативних наслідків та побічних ефектів здійснення прагнення до самоздійснення. Перспективним напрямком досліджень є проблема досягнення можливих «кінцевих цілей» самоздійснення – стану, що виникає, коли людина «здійсниться», тобто використовує свій особистісний потенціал та не відчуває впевненості, що їй залишилося «що здійснювати».

Список літератури:

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова. – М.: МПА, 1995. – 64 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
4. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис.… д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / І. С. Булах. – К., 2004. – 42 с.
5. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
6. Зобов Р. А. Человекознание: самореализация человека: учеб. / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2008. – 461 с.
7. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с.
8. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
9. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: «Смысл», 1997. – С. 156–176.
10. Максименко С. Д. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта / С. Д. Максименко, В. І. Осьодло // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 3–19.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
12. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
13. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посіб. – К.: [Б.в.], 1996. – 792 с.
14. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
16. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65–73.
17. Современный психологический словарь / [Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 496 с.
18. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
19. Buhler C. The Integrating Self / C. Buhler // The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / C. Bhhler & F. Massarik (Eds.). – New York: Springer Publishing Co, Inc., 1968. – P. 330–350.

Большакова А.Н.
Харьковская государственная академия культуры

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНОВ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация
Предметом исследования являются феномены самоосуществления личности. Показано, что самоосуществление является процессом реализации самости на протяжении жизненного пути. Определены существенные черты процесса самоосуществления человека. Выяснено, что важнейшими феноменами самоосуществления являются процессами движения самости на жизненном пути. Установлено, что к таким процессам принадлежат самоопределение, самоактуализация, самореализация, саморазвитие, личностный рост, самоутверждение.
Ключевые слова: самоосуществление, самоопределение, самоактуализация, самореализация, саморазвитие, личностный рост, самоутверждение.

Bolshakova A.N.
Kharkiv State Academy of Culture

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PERSONALITY SELF-REALIZATION PHENOMENA

Summary
The article of research are the phenomena of personality self-realization. It is shown that self-realization is the process of realization of self during the life course. The substantial descriptions of self-realization process are certain. It is found out that the major phenomena of self-realization are processes of motion of self on the life course. It is set that self-determination, self-actualization, self-realization, self-development, personality height, self-statement belong to such processes.
Keywords: realization of self, self-determination, self-actualization, self-realization, self-development, personality height, self-statement.

УДК 159.923

АВТОРСЬКА КЛАСИФІКАЦІЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ЗА КРИТЕРІЄМ ПРОВІДНОГО МОТИВУ ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖІ

Камінська О.В.
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Стаття присвячена опису авторської класифікації видів інтернет-залежності. За основу взятий не вид провідної діяльності в мережі, як у більшості існуючих класифікацій, а основний мотив, що спонукає особистість проводити в інтернеті значну кількість часу, та запускає механізм виникнення адикції. Здійснено психологічний аналіз видів інтернет-залежності. Описано психологічну природу кожного з видів адикції. Виявлено специфіку проаналізованих видів інтернет-залежності.
Ключові слова: інтернет-залежність, адикція, адикт, мотив, мотиваційна сфера.

Постановка проблеми. Інтернет-залежність є актуальною проблемою, над вирішенням якої працюють не лише психологи, але й представники суміжних галузей. При цьому вивчаються різні аспекти інтернет-залежності, аналізуються її види, детермінанти та механізми. В сучасній науці існують різноманітні класифікації інтернет-залежності, в основу більшості з яких покладений основний вид діяльності особистості в інтернеті, і саме в цьому контексті здійснюється подальший аналіз. Однак, поширення цього виду адикції, що спостерігається в соціумі, зумовлює необхідність пошуку нових підходів до вивчення інтернет-залежності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній науці існують різноманітні класифікації видів інтернет-залежності. Так, Н.Н. Алексеєнко [1] виділяє такі види інтернет-залежності, як залежність від кіберпростору, що проявляється в проведенні значної кількості часу в інтернеті, що призводить до руйнування стосунків з близькими людьми і соціумом в цілому, та кіберсексуальна адикція, що передбачає надання переваги віртуальним сексуальним стосункам, задоволенням фрустрованої потреби в інтимних зв'язках в мережі. Іншим видом інтернет-залежності є надмірна включеність в мережу, під якою розуміється тип адикції, що виникає через залежність від віртуального казино, аукціонів, брокерських контор, тобто її можна розглядати на рівні залежності від азартних ігор.

Відомою є класифікація Кімберлі Янг [6], яка виділяє п'ять основних типів інтернет-залежності: кіберсексуальна залежність (потяг до відвідування порносайтів і заняття кіберсексом); пристрасть до віртуальних знайомств; пристрасть до азартних онлайн-ігор; нескінченний серфінг по сайтах і пошук інформації; пристрасть до комп'ютерних ігор.

Подібну класифікацію пропонує і А.Є. Войскунський [3], який відносить до інтернет-залежності такі форми її прояву: залежність від комп'ютера, тобто обсесивну пристрасть до роботи з комп'ютером (ігор, програмування чи інших видів діяльності); «інформаційне перевантаження», тобто компульсивну навігацію по інтернету; компульсивне використання інтернету, тобто паталогічну прив'язаність до азартних інтернет-ігор, аукціонів чи покупок онлайн; залежність від кібер-стосунків, тобто від соціального застосування інтернету: від спілкування в чатах, групових ігор, телеконференцій, що призводить до заміни реального соціального оточення віртуальним; залежність від кіберсексу, тобто від порнографічних сайтів в інтернеті, обговорення сексуальної тематики в чатах.

Не відрізняється в значній мірі і класифікація, запропонована Д. Грінфілдом [7], який розрізняє: залежність від використання сексуальних ресурсів інтернету; залежність від соціальних контактів, здійснюваних і в чатах, і за допомогою електронної пошти; залежність від можливості грати на біржі, брати участь в аукціонах, грати в азартні ігри, робити покупки в електронних магазинах; залежність від так званого «бродяжництва», або тривалої (багатогодинної) навігації без конкретної мети; джерелом задоволення при цьому є сам факт перебування в мережі, або мультимедійні форми стимуляції відвідувачів сайтів, або пізнання нового в результаті таких блукань.

Відмінною є класифікація А. Церковного [5], який виділяє такі види інтернет-залежності: хакерство, створення шкідливих програм, геймерство, інтернет-злочинність.

Погляд Ван Шилу [2] на інтернет-залежність можна розглядати з точки зору гуманістичного підходу, оскільки саме він став джерелом виникнення позитивної психології, що використовує поняття «досвід потоку», адаптоване дослідником до аналізу адикції. Він стверджує, що залежність від комп'ютерних ігор пов'язана з досвідом потоку, при цьому чим більший досвід потоку тим більшою є залежність, а обидва цих феномена залежать від часу, що проводиться особистістю в інтернеті. Однак він вважає, що пряма залежність між цими параметрами прослідковується не завжди, а виникнення адикції пов'язано зі специфікою сприйняття інтернету.

Ознаки адиктивної поведінки в межах гуманістичного підходу визначила В. Головоневська [4], яка аналізувала особливості «Я-концепції». Вона стверджує, що незалежно від виду інтернет-залежності існують загальні ознаки адиктивної поведінки: стійке прагнення до зміни психофізичного стану; безперервний процес формування і розвитку адикції; циклічність узалежненої поведінки; закономірне виникнення особистісних змін і соціальної дезадаптації; формування адиктивної установки, тобто сукупності когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, які викликають адиктивне відношення до життя; значне емоційне відношення до об'єкта залежності; перетворення об'єкта адикції у мету існування; заперечення залежності. Адиктивна поведінка використовується особистістю як засіб втечі від реальності за рахунок штучної зміни психічного стану, що створює ілюзію безпеки та дозволяє відновити внутрішню рівновагу. Інтернет-залежність володіє ознаками інших видів залежностей, а саме: нівелювання важливих життєвих цілей через захопленість адитивною поведінкою, руйнування стосунків особистості з іншими людьми, дратівливість адикта у відповідь на критику близьких людей, почуття провини через захопленість адиктивною поведінкою, нездатність скоротити час взаємодії з об'єктом адикції.

© Камінська О.В., 2015

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В основу більшості існуючих в науці класифікацій покладено критерії провідного виду діяльності в інтернеті, що, на нашу думку, не дозволяє здійснити глибинний психологічний аналіз структури інтернет-залежності. Це зумовило необхідність шукати нові підходи до аналізу цієї проблеми, що дозволило запропонувати авторську класифікацію інтернет-адикції на основі провідного мотиву використання мережі.

Відповідно, **метою статті** є опис авторської класифікації видів інтернет-залежності, розробленої з урахуванням домінуючого мотиву використання інтернету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведення як теоретичного, так і емпіричного аналізу даних дозволило нам сформулювати власну класифікацію видів інтернет-адикції.

Були виділені такі види інтернет-залежності:

Інформаційний – передбачає при користуванні інтернетом домінування мотиву в отриманні інформації, який у випадку розвитку адикції набуває зверхцінності та витісняє всі інші мотиви. Реалізується цей вид інтернет залежності у вигляді компульсивної навігації інтернетом, коли особистість спрямована на отримання будь-якої інформації, оскільки задоволення їй приносить сам процес «блукання» мережею, або ж через цілеспрямований пошук інформації, необхідної для навчальної чи професійної діяльності, який перетворюється на самоціль, та є також складовою трудоголізму, як виду нехімічних адикцій. Яскрава потреба в пошуку інформації може спостерігатись також при тривожно-фобічній спрямованості особистості, коли збір інформації про об'єкт, що викликає тривогу, спрямовується на зниження її рівня. Однак часто індивід стикається з протилежним ефектом, коли через отримання нової інформації інтенсивність страху зростає, що однак, не змушує особистість відмовитись від процесу збору відповідної інформації, а навпаки, призводить до закріплення потреби, яка набуває викривленої форми. Основним мотивом в даному випадку є задоволення інформаційної потреби.

Меркантильний – передбачає використання інтернету з метою задоволення власних інтересів. Реалізація цього мотиву реалізується через азартні онлайн-ігри, коли матеріальні потреби, а саме потреба в збагаченні виходить на передній план, спонукаючи особистість надавати перевагу такому виду діяльності в мережі. При запуску адиктивного процесу індивід втрачає здатність до самоконтролю власної поведінки та регуляції емоційного стану під час гри, що не дозволяє йому зупинитися, при цьому особистість часто отримує протилежний ефект від такої діяльності, програючи значні суми грошей.

До цього виду інтернет-залежності можна віднести і діяльність в мережі, спрямовану на отримання певного прибутку, що набуває ознак компульсивності. Так, хакери використовують інтернет-технології з метою отримання власної вигоди, створюючи шкідливі комп'ютерні програми, намагаючись отримати доступ до конфіденційної інформації, зламуючи чужі рахунки тощо. При цьому виді інтернет-залежності провідним мотивом є отримання власної користі.

Ідейний – передбачає відстоювання особистістю власної позиції, яку вона вважає єдино правильною, та реалізується через ведення дискусій на форумах, висвітлення відповідної інформації в блогах, коментування ілюстрацій, фотографій, статей тощо. Компульсивного характеру така діяльність набуває при наявності певної дисгармонії особистості, коли така поведінка є формою її самоствердження, а прагнення довести свою думку до оточуючих – провідним. Основним мотивом при цьому виступає прагнення до самовираження за рахунок відстоювання власної ідеї.

Асоціальний – в основі лежить прагнення до самоствердження, однак використовуються при цьому соціально неприйнятні засоби. Одним з його проявів є кібербулінг, при якому переважає агресивна поведінка, спрямована на конкретну людину чи групу людей. Кібербулінг може мати яскраві негативні наслідки та навіть викликати суїцидальні спроби з боку осіб, на яких спрямований психологічний тиск, що проявляється в образах та цькуванні. Для особистості, що демонструє таку форму поведінки, цей тип самоствердження стає звичним та при певних обставинах набуває нав'язливої форми, займаючи всі думки індивіда та практично весь його час.

Іншою формою цього виду інтернет-залежності є тролінг, що проявляється в процесі віртуального спілкування у формі ініціювання конфлікту та нагнітання ситуації взаємодії в інтернет-середовищі. Це дозволяє особистості проявити приховану агресію, яку індивід не дозволяє собі демонструвати в реальному житті, боячись осуду, несхвалення та наслідків, які така поведінка за собою тягне. Однак, якщо в особистості постійно накопичуються деструктивні імпульси, від яких вона не може звільнитись соціально прийнятними засобами, тролінг стає звичним способом зняття напруги та набуває все більшої значущості, стаючи адиктивним проявом. В цьому контексті основним мотивом є реалізація деструктивних тенденцій.

Ще однією формою прояву цього виду інтернет-залежності є кіберсуїцид. В даному випадку спостерігається аутоагресія, яка знаходить вихід через пошук в мережі однодумців та спільне здійснення суїцидальних дій. В даному випадку провідним мотивом є прагнення позбавитись болю, що виникає в кризових ситуаціях, і який суб'єктивно сприймається як нестерпний або ж шляхом смерті утекти від проблем, з якими індивід не здатен впоратись.

Особистісно-дисгармонійний – в його основі лежать внутрішні конфлікти, порушення структури «Я-концепції» особистості, різка невідповідність між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», негативне самоставлення, знижена самооцінка, комплекс неповноцінності тощо. Ці характеристики є передумовою розвитку інтернет-залежності, оскільки зазвичай такій особистості важко знайти спосіб самореалізуватися в реальному житті. Під час перебування в мережі індивід має можливість створити «Я-віртуальне», в якому представлені риси, які особистість хотіла б мати, але якими не володіє, і від імені цього «персонажу» здійснюється взаємодія, відбувається самопрезентація, що дозволяє особистості почуватися комфортно та впевнено. В цьому випадку провідний мотив – прагнення до створення віртуального образу.

Тривожно-депресивний – основним мотивом, що реалізується при переважанні цього виду інтернет-залежності є стабілізація емоційної сфери, він притаманний особам зі схильністю до переважання негативного емоційного фону. В даному випадку особистість прагне покращити настрій, забути про проблеми та труднощі, що супроводжують її повсякденне життя через занурення у віртуальну реальність. Для цього можуть використовуватись різні види діяльності в інтернеті, в залежності від спрямованості особистості: перегляд фільмів онлайн, спілкування в соціальних мережах чи на форумах, комп'ютерні ігри, веб-серфінг тощо. При цьому вид активності в мережі, якому особистість

надає перевагу, з розвитком залежності набуває все більшої суб'єктивної цінності та витісняє інші інтереси. При цьому при прогресуванні адикції перебування в інтернеті вже використовується не для отримання позитивних емоцій, а для зняття негативних емоційних станів, що супроводжують ріст толерантності до адиктивного агенту.

Біологічно-фрустрований – в цьому випадку в основі розвитку залежності лежить незадоволена біологічна потреба – найчастіше сексуальна. Нездатність особистості реалізувати власні бажання в інтимній сфері в реальному житті призводить до появи кіберсексуальної залежності, яка характеризується спрямованістю на побудову віртуальної взаємодії з особами протилежної статі.

Соціально-фрустрований – передбачає незадоволеність соціальних потреб, таких як потреба в спілкуванні, приналежності до групи, спільній діяльності, прив'язаності, турботі про інших, увазі до себе тощо.

Незадоволеність потреби в спілкуванні зазвичай проявляється у виникненні залежності від соціальних мереж та спілкування на форумах. Перебуваючи у віртуальному просторі особистість почувається комфортніше та впевненіше, позбавляється від комунікативних бар'єрів та може вільно реалізувати свій комунікативний потенціал, що створює умови для прогресування адикції.

Фрустрованість потреби у приналежності до групи також може проявлятися у хворобливій пристрасті індивіда по відношенню до соціальних мереж чи перебування на форумах. В даному випадку, знаходячись у вказаному віртуальному просторі, індивід відчуває себе частиною групи користувачів форуму чи соціальної мережі зокрема, чи представником віртуальної субкультури в цілому, що дозволяє зняти напругу, пов'язану зі фрустрованістю відповідної потреби.

Потреба у спільній діяльності також може реалізовуватись через постійне перебування на форумах, де обговорюються певні проблеми, та де беруть участь постійні користувачі. Іншим способом задоволення цієї потреби є надання переваги комп'ютерним онлайн-іграм, в яких беруть участь декілька гравців, і які відбуваються в реальному часі.

Потреба в прив'язаності на рівні дружніх стосунків може реалізується через встановлення контактів в соціальних мережах, де особистість встановлює віртуальні контакти та підтримує їх тривалий час. Задоволення цієї потреби на рівні більш близьких, інтимних стосунків реалізується через віртуальну взаємодію з особами протилежної статі на сайтах знайомств тощо.

Потреба в турботі про інших задовольняється в процесі спілкування на форумах, де індивід може давати поради щодо вирішення певної проблеми чи виходу зі складної ситуації як особам. З якими тривалий час підтримується віртуальний контакт, так і незнайомим особам, з якими відбувається процес комунікації.

Потреба в увазі до себе може задовольнятися різними шляхами: за рахунок демонстрації значних успіхів, яких індивід досягає в процесі онлайн-гри, б'ючи рекорди встановлені суперниками; в соціальних мережах особистість демонструє високу активність постійно змінюючи фотографії та статуси, а також активно коментуючи фото і замітки віртуальних друзів та отримуючи зворотній зв'язок; увага з боку осіб протилежної статі отримується за рахунок прояву активності на сайтах знайомств; привернення до себе уваги через поширення індивідом цікавої чи страхітливої інформації тощо.

Змістоутворювально-фрустрований – в його основі лежить прагнення наповнити своє життя особистісним сенсом. Виникає такий мотив тоді, коли особистість перебуває в стані екзистенційного вакууму, не здатна усвідомити сенс свого життя, висувати цілі, які вона хотіла б досягнути. В даному випадку інтернет-мережа сприймається або як шлях отримання інформації, що дозволить віднайти сенс життя і діяльності, а з іншого – сама може стати таким сенсом, коли особистість спрямовує всю свою активність саме на перебуванні в інтернеті, і в цій сфері знаходить спосіб самовираження.

У першому випадку індивід сприймає інтернет як засіб розширення своїх уявлень, збирає необхідну інформацію, спілкується на форумах, прагнучи знайти людей, що зіткнулись з такою ж проблемою. Однак така діяльність сама може набувати компульсивної форми, тобто процес замінює результат, і сам пошук інформації витісняє інші мотиви, створюючи адиктивний фон.

У другому випадку особистість усвідомлює, що вона не здатна до самореалізації у справжньому житті та змінює спрямованість, цілковито занурюючись у віртуальну сферу, що також супроводжується адиктивними ознаками.

Висновки. Запропонована класифікація дозволяє більш глибоко сприймати явище інтернет-залежності, оскільки аналіз мотивів, що спонукають особистість практично весь свій час проводити в мережі, дозволяє вивчити глибинні механізми, що запускають процес розвитку адикції,тоді як провідний вид діяльності в інтернеті є лише наслідком цього процесу.

Перспективним напрямом дослідження є проведення подальшого дослідження інтернет-залежності з метою виявлення специфічних особливостей її розвитку в різних вікових категорій та розробки програм профілактики і корекції цього явища.

Список літератури:

1. Алексеенко Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве / Н. Н. Алексеенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://banderus2.narod.ru/98517.html
2. Ван Шилу Интернет-зависимость у участников компьютерных игр: на материале китайской культуры: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ван Шилу; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2013. – 33 с.
3. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
4. Голованевская В. Особенности Я-концепции как фактор формирования аддиктивного поведения / В. Голованевская [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://banderus2.narod.ru/89615.html
5. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності / А. Церковний // Соціальна психологія. – 2004. – № 5(7). – С. 149-154.
6. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–27.
7. Griffiths M. D. Internet addiction – time to be taken seriously? Text. / M. D. Griffiths // Addiction Research. 2000. – Vol. 8, №. 5. – P. 413-419.

Каминская О.В.
Ровенский областной институт последипломного педагогического образования

АВТОРСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ЗА КРИТЕРИЕМ ОСНОВНОГО МОТИВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ

Аннотация
Статья посвящена описанию авторской классификации видов интернет-зависимости. За основу взят не вид ведущей деятельности в сети, как в большинстве существующих классификаций, а основной мотив, побуждающий личность проводить в интернете значительное количество времени, и запускающий механизм возникновения аддикции. Осуществлен психологический анализ видов интернет-зависимости. Описано психологическую природу каждого из видов аддикции. Выявлена специфика проанализированных видов интернет-зависимости.
Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикция, аддикт, мотив, мотивационная сфера.

Kamynska O.V.
Rovno Regional Institute Postgraduate Pedagogical Education

AUTHOR'S CLASSIFICATION OF INTERNET ADDICTION AS A CRITERION OF THE MAIN MOTIVES OF USING THE NETWORK

Summary
This article describes the author's classification of Internet addiction. It is based on not the kind of leading activity in the network, as in most of the existing classifications and the main motivations for a person to spend a significant amount of time online, and the occurrence of a trigger addiction. Carried out psychological analysis of the types of Internet addiction. Described the psychological nature of each type of addiction. The specificity of the analyzed species of Internet addiction.
Keywords: Internet addiction, addiction, addicts, motive, motivation sphere.

УДК 159.923

ДИНАМІКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ В ДЕРЖАВІ

Климентович О.Б.
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглянуто поняття «ціннісні орієнтації» провідними вченими. Теоретично досліджено можливість динаміки даного конструкту під впливом різноманітних чинників. Наведено елементи, котрі наповнюють поняття «ціннісні орієнтації» з точки зору студентської молоді. Визначено чи події, які відбувалися і відбуваються в країні, а саме революція на майдані, воєнні дії вплинули на зміну пріоритетів в житті студента. Подано систему пріоритетних ціннісних орієнтацій для сучасної молоді, котра здобуває освіту, до соціально-економічної та політичної нестабільності в державі та після.
Ключові слова: ціннісні орієнтації, студенти, молодь, система ціннісних орієнтацій, пріоритети, соціально-економічна та політична нестабільність.

Постановка проблеми. Питання ціннісних орієнтацій студентської молоді посіло значне місце серед досліджень як в нашій державі, так і за кордоном. З плином часу змінюється середовище, потреби, бажання, пріоритети, які були актуальні кілька десятиліть назад втрачають свою значимість, натомість з'являються нові цінності, характерні сучасності. В період соціально-економічної та політичної нестабільності особливо гостро стоїть питання про динаміку ціннісних орієнтацій у суспільстві, оскільки знаючи чого прагне суспільство, що для нього є важливим на певному етапі можна зрозуміти в якому напрямку рухається держава: чи це взаємозалежність людей та діяльність на благо колективу чи навпаки активізація власних потреб на противагу колективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників, що займались питаннями ціннісних орієнтацій студентської молоді останні десятиріччя можна назвати Н. Бондар, Ю. Бабенко, Я. Зайцева, В. Лісовський, С. Драч, Л. Панченко, А. Подольська, Л. Сокурянська, З. Сіркевич, С. Святненко, О. Виноградов. Беручи до уваги класиків слід зауважити, що ціннісні орієнтації за М. Рокичем є сталим конструктом, який проявляється у певному індивідуальному чи соціальному стилі поведінки, у переконаннях та установках до самого себе і оточуючого світу [2]. Система ціннісних орієнтацій, що об'єднує особистісні переконання, являється показником соціально-політичної, духовної позиції індивіда. Ціннісні орієнтації є своєрідним показником спрямування потреб, запитів, зацікавлень, соціальної

© Климентович О.Б., 2015

позиції чи духовного розвитку особистості. Наявність усталених ціннісних орієнтацій може свідчити про зрілість самої особистості [1].

Проте ціннісні орієнтації здатні проходити певні зміни, динаміку, розвиток під впливом тих чи інших чинників. В залежності від умов діяльності чи ситуації за В. Ядовим потреби людини утворюють ієрархічну структуру і діляться на:

· низький рівень, при якому установки змінюються за короткий проміжок часу;

· рівень групового спілкування, в якому основні потреби групи вже закріплені груповою мораллю, а відтак зберігаються незмінними протягом певного часу;

· рівень соціальної сфери, а саме діяльність, сімейне життя, дозвілля;

· максимально стійкий рівень, що включає ті соціальні умови життєдіяльності людини, які можуть змінюватись в рамках історичного часу. До даної категорії можна віднести економічні, політичні, культурні сфери [3].

Як зауважує автор, готовність, схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку або їх послідовності, а саме диспозиція, формується з потреб та ситуацій, в яких ці потреби реалізуються. У відповідності до сформованої ієрархії диспозицій виділяють:

· перший рівень, що включає в себе прості фіксовані установки. Вони формуються на основі фізичних потреб, предметних ситуацій;

· другий рівень, що складається з соціально фіксованих установок. Їх основу складають соціальні потреби, пов'язані з бажанням приналежності до групи;

· третій рівень системи – спрямованість інтересів особистості. Даний рівень проявляється у прагненні ідентифікувати себе з тією чи іншою областю діяльності. Саме тут відбувається становлення системи ціннісних орієнтацій, що призводить до саморегуляції поведінки особистості [3].

Елементи ієрархії диспозицій тісно взаємодіють один з одним, а сам механізм взаємозв'язку, як вважає В.А. Ядов, можна розглядати як механізм мотивації, що забезпечує доцільне управління поведінкою особистості, його саморегуляцію [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід зазначити, що тема динамічності конструкту «ціннісні орієнтації» студентської молоді українського суспільства в процесі соціально-економічної та політичної нестабільності на даний момент не досліджена вітчизняними науковцями. Таким чином існує загальна наукова проблема опису послідовного порівняльного аналізу ціннісних орієнтацій та їх динаміки.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентської молоді під впливом соціально-економічної та політичної нестабільності в державі, розкриття поняття «ціннісні орієнтації» з точки зору респондентів та виявлення найбільш пріоритетних ціннісних орієнтацій студентської молоді українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Особливу увагу слід звернути на період докорінних змін у суспільстві, коли людина усвідомлює власну причетність до тих чи інших глибинних процесів, що таким чином впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості. З однієї сторони, ціннісні орієнтації відображають особистісні переконання, мотиви, установки, проте з іншої – дана система установок становить елементи загальносуспільної структури цінностей.

Студентська молодь, як сегмент будь-якого суспільства, завдяки величезному інтелектуальному потенціалу, креативності, ініціативності є рушійною силою. В період ранньої зрілості завдяки цілісній ідентичності особистості, довіри до світу, самостійності, ініціативності та компетентності відбувається самовизначення життєвого шляху. Студентська молодь найповніше і найшвидше реагує на будь-які зміни, а саме на реструктуризацію у суспільстві.

З метою дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентської молоді українського суспільства в процесі соціально-економічної нестабільності було проведено опитування студентів Національного університету «Львівська політехніка». Всього опитано 303 респонденти віком від 18 до 20 років, з них 55% жіночої статі і 45% – чоловічої. Дане опитування проходило у кілька етапів.

Перш ніж визначати динаміку ціннісних орієнтацій студентської молоді необхідно було зрозуміти, що саме сучасна молодь розуміє під цим поняттям. На першому етапі було запропоновано дати пояснення «ціннісним орієнтаціям». Згідно з результатами опитаних респондентів «ціннісні орієнтації» на їхню думку це: життєві орієнтири, моральні принципи, те, що в пріоритеті, духовні, соціальні, індивідуальні потреби, встановлені правила, власні цілі і погляди, статус у суспільстві, матеріальні блага, життєвий досвід. Певна частина респондентів більше конкретизувала і дала наступні означення «ціннісним орієнтаціям»: сім'я та близькі люди, людяність, емпатія, щирість, розуміння та вірність.

Отже, як бачимо, поняття «ціннісні орієнтації» для студентської молоді українського суспільства несе в собі важливі елементи внутрішньої структури особистості, що сформовані на базі життєвого досвіду і підкріплені суспільством. Їхнім основним змістом є сімейне благополуччя, добробут близьких, матеріальний достаток, а також набір альтруїстичних якостей особистості.

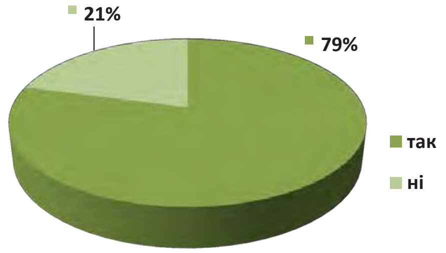


Рис. 1. Чи вплинули події в країні на зміну ваших пріоритетів? (загальна вибірка)

На другому етапі даного опитування досліджувалось чи події, які відбувалися і відбуваються в країні, а саме революція на майдані, воєнні дії вплинули на зміну пріоритетів в житті студента. За результатами опитування 79,14% респондентів дали ствердну відповідь на питання, що дозволило встановити зв'язок між цими подіями та зміною життєвих пріоритетів студентської молоді. Решта 20,86% респондентів не відчули суттєвих змін на фоні пережитого (рис. 1).

Розглядаючи статистику детальніше, слід зауважити, що серед опитаних студентів чоловічої статі різниця між тими, що підтверджують вплив подій в країні на особистісні пріоритети (58,14%) і тими, що його спростовують (41,86%) становить 16,28% (рис. 2).

У жіночої частини респондентів різниця становить 73,40%. Кількість жінок, що відчули на собі зміни під впливом того, що відбувається становила 86,70%, а ті, які не помітили особливих зрушень в сфері життєвих пріоритетів за останній рік – 13,33% (рис. 3).

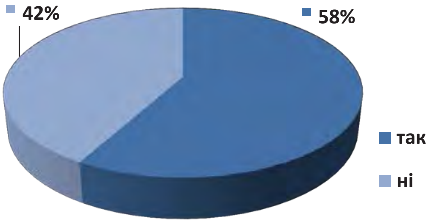


Рис. 2. Чи вплинули події в країні на зміну ваших пріоритетів? (чоловіча вибірка)

Рис. 3. Чи вплинули події в країні на зміну ваших пріоритетів? (жіноча вибірка)

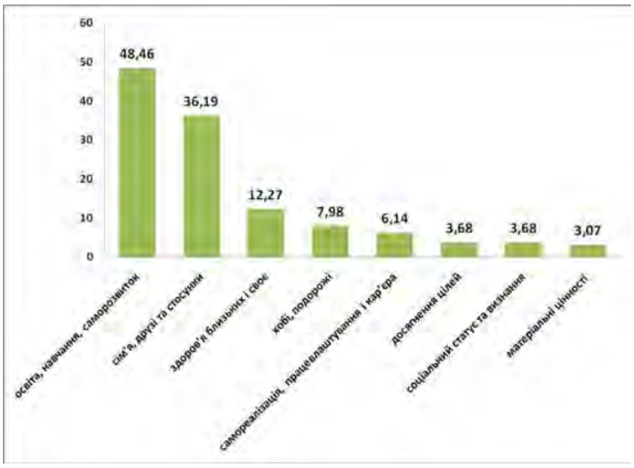


Рис. 4. Ієрархія ціннісних орієнтацій студентської молоді у 2013 р. (%)

Як бачимо з опитування, можна стверджувати, що зміни ціннісних орієнтацій студентської молоді залежать від соціально-політичних подій, що відбуваються державі.

Третій етап полягав у виявленні ціннісних орієнтацій, які були важливими рік тому. За отриманими результатами для студентської молоді найбільш важливим було питання освіти, навчання та саморозвитку, що є цілком логічним для їхнього віку. Наступними блоками є: сім'я, друзі та стосунки; здоров'я близьких і своє; хобі, подорожі; самореалізація, працевлаштування і кар'єра; досягнення цілей; соціальний статус та визнання; матеріальні цінності (рис. 4).

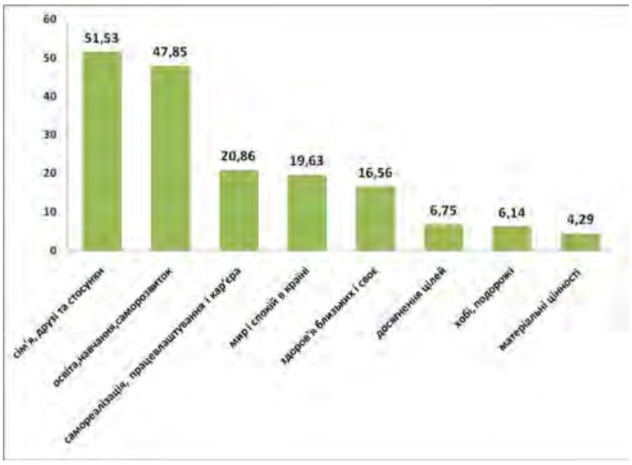


Рис. 5. Ієрархія ціннісних орієнтацій студентської молоді у 2014 р. (%)

На четвертому і останньому етапі ми визначали ієрархію ціннісних орієнтацій, які є пріоритетними на даний час для студентської молоді. Лідируючу позицію тепер займає блок сім'я, друзі та стосунки. Наступними виявились освіта, навчання та саморозвиток; самореалізація, працевлаштування і кар'єра; мир і спокій в країні; здоров'я близьких і своє; досягнення цілей; хобі та подорожі; матеріальні цінності (рис. 5).

Висновки і пропозиції. Отже, відповідно до даного дослідження, можна стверджувати, що зміни, які виявились серед системи ціннісних орієнтацій студентської молоді відбулись через соціально-економічну та політичну нестабільність в державі. Бачимо, що на перше місце вишли сосунки з рідними та близькими, бажання бути поруч з ними та їхня підтримка у нелегкий для всіх час. Появилась нова ціннісна орієнтація для даної вибірки «мир і спокій в країні», що включає в себе поняття безпеки та впевненості у майбутньому. У кількісному відношенні зросла значимість всіх блоків ціннісних орієнтацій. Як бачимо, побутуюча у суспільстві думка про те, що сучасна молодь все більше націлена на задоволення, перш за все матеріальних потреб, не знаходить підтвердження в нашому дослідженні, оскільки, як рік тому, так і на даний час рівень матеріального забезпечення знаходиться на останньому місці серед градації ціннісних орієнтацій респондентів. Слід зауважити, що для сучасної студентської молоді перестали відігравати значну роль такі цінності як «соціальний статус» та «визнання». Це може свідчити про те, що молодь почала менше звертати увагу на думку інших стосовно власної персони, активності і місця у соціумі, що в свою чергу веде до зменшення соціальних рамок і мотивує до активних дій в обраному напрямку всупереч можливих суспільних стереотипів.

Список літератури:

1. C. Joseph Clawson, Donald E. Vinson. Human Values: a Historical and Interdisciplinary Analysis // Advances in Consumer Research. T. 5. Kent Hunt, Ann Abor. MI: Association for Consumer Research. Pages: 396–402.
2. Rokeach M. Nature of human values. N.-Y.: Free press. 1973. – 460 p.
3. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 40.

Климентович О.Б.
Национальный университет «Львовская политехника»

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ В ГОСУДАРСТВЕ

Аннотация
В статье рассмотрено понятие «ценностные ориентации» ведущими учеными. Теоретически исследована возможность динамики данного конструкта под влиянием различных факторов. Приведены элементы, которые наполняют понятие «ценностные ориентации» с точки зрения студенческой молодежи. Изучено повиляли ли события, которые происходили и происходят в стране, а именно революция на майдане, военные действия на изменение приоритетов в жизни студента. Подано систему приоритетных ценностных ориентаций для современной молодежи, которая получает образование, до социально-экономической и политической нестабильности в стране и после.
Ключевые слова: ценностные ориентации, студенты, молодежь, система ценностных ориентаций, приоритеты, социально-экономическая и политическая нестабильность.

Klymentovych O.B.
National University «Lviv Polytechnic»

DYNAMICS OF VALUE ORIENTATIONS OF UKRAINIAN SOCIETY STUDENTS IN THE SOCIAL, ECONOMIC AND POLITICAL INSTABILITY IN THE COUNTRY

Summary
The article deals with the concept of «value orientation» leading scientists. Theoretically investigated the possibility of the dynamics of the construct under the influence of various factors. Elements that fill the concept of «value orientation» in terms of students. Determined or events that have occurred and are occurring in a country that is a revolution in the square, hostilities have changed the priorities in the life of student. Posted system priority value orientations for the youth of today, who gets education befor socio-economic and political instability in the country and after.
Keywords: value orientations, students, youth, system values, priorities, socio-economic and political instability.

УДК 17.021.1:373.3

ЗАСВОЄННЯ ЕТИЧНИХ НОРМ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

Кравчук Л.В.
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проведено аналіз існуючих психологічних підходів до проблеми засвоєння етичних норм молодшими школярами. Засвоєння етичних норм відбувається завдяки системі організованих впливів на їх свідомість та почуттєво-вольову сферу, організацію життєдіяльності, у процесі якої і набувається досвід етичних відносин. Автором підкреслюється, що це непростий процес, оскільки передбачає синтез раціонального і емоційного, логічного й емпіричного, духовного і практичного.
Ключові слова: молодші школярі, етичні норми, зовнішні впливи, свідомість, самосвідомість, установка.

Постановка проблеми. Засвоєння етичних норм молодшими школярами є важливою соціальною проблемою, оскільки включає не тільки етичне становлення окремої особистості, а й підвищення загальної культури суспільства в цілому. Її актуальність на сучасному етапі обумовлена соціально-психологічною ситуацією, яка виникла: старі моральні ідеали не відповідають вимогам часу, але й не визначено ключові ціннісні орієнтири, які б супроводжували життєдіяльність людей у нових умовах розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що у психологічній науці існують різні підходи до розв'язання проблеми засвоєння етичних норм молодшими школярами. Для нашого дослідження важливе значення мають праці таких вітчизняних і зарубіжних психологів як Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Т. Є. Конникова, В. А. Крутецький, П. А. М'ясоїд, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе, А. Маслов, К. Роджерс та багато інших. Учені розкривають закономірності морально-етичного розвитку, з'ясовують взаємозв'язки та взаємозалежності, виявляють психологічні механізми та умови цього процесу.

Мета даної статті полягає у здійснення аналізу існуючих психологічних підходів до проблеми засвоєння етичних норм молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Суттєве значення для розробки базових наукових підходів до розв'язання проблеми засвоєння етичних норм мо-

© Кравчук Л.В., 2015

лодшими школярами має культурно-історична теорія походження психіки і свідомості, розроблена Л. С. Виготським, в якій закладено принципи: від соціального до індивідуального, від зовнішнього до внутрішнього, від інтерпсихічного до інтрапсихічного. Ключовим аспектом теорії є положення про те, що «будь-яка вища форма поведінки у процесі свого розвитку з'являється двічі: спершу як колективна, соціальна форма поведінки, а потім як внутрішній спосіб мислення дитини. Між ними лежить процес інтеріоризації – врощування функції всередину» [6, с. 338]. Це положення створює теоретичні передумови визначення соціокультурного підходу до вирішення проблеми засвоєння етичних норм молодшими школярами.

Теоретико-методологічну значимість для нашого дослідження має висунута С. Л. Рубінштейном [21] думка про те, що всякий зовнішній вплив відбивається через внутрішній світ індивіда і є основоположним для розуміння механізмів засвоєння етичних норм. Але не всі зовнішні впливи переходять у внутрішні спонукальні сили етичного розвитку особистості. Такою здібністю володіють тільки види діяльності, які породжують стійкі етичні відносини. Звідси випливає, що засвоєння етичних норм відбувається завдяки системі організованих впливів на свідомість та почуттєво-вольову сферу молодших школярів, організацію життєдіяльності, у процесі якої і набувається досвід етичних відносин. Здатність індивіда вибірково ставитись до будь-яких зовнішніх впливів, незалежність індивідуальної свідомості від нових впливів успішно досліджувалися вченими-психологами, якими було висунуто низку концепцій і розроблено відповідну термінологію: спрямованість особистості (Б. М. Теплов [22]), внутрішня позиція особистості (Л. І. Божович [3]), установка (Л. Н. Узнадзе [23]). Для більш конкретного аналізу та відображення сутності співвідношень «зовнішнього» і «внутрішнього», об'єктивного і суб'єктивного у процесі засвоєння етичних норм молодшими школярами важливим є поняття внутрішньої позиції дитини, яке ввела Л. І. Божович. На її думку, внутрішня позиція формується в процесі життєдіяльності дитини і відображає те об'єктивне положення, яке займає дитина в системі доступних їй суспільних відносин, а також її особисте відношення до цього положення, характер її потреб, мотивів, прагнень. І тому, якими б не були впливи та вимоги середовища, вони не стануть дійсними факторами розвитку дитини, поки не увійдуть в систему її особистих потреб. Для цього необхідно, щоб виконання цих вимог забезпечило дитині збереження не тільки того положення, що вона займає в своєму оточенні, а і її внутрішньої позиції. На основі взаємодії зовнішніх і внутрішніх впливів формується установка [23] – головна реакція свідомості суб'єкта на вплив ситуації, в якій він знаходиться. Як ключовий регуляторний механізм вчинкової діяльності, установка визначає спрямованість і вибіркову активність індивіда. При цьому поведінка особистості може бути імпульсивною або регулюватися свідомістю. А. Г. Здравомислов та В. А. Ядов [8] дають визначення установці як ціннісній орієнтації, вибору особистістю моральних, естетичних та інших духовних цінностей в якості об'єктів, що визначають цілеспрямовану життєдіяльність індивідів, їх спосіб життя.

Цікавими для дослідження є експерименти, проведені Б. Г. Ананьєвим, в результаті яких вчений виділив чотири рівня впливу етичних норм на поведінку індивіда. На першому рівні – це поверхневі знання норм, які ще не виконують роль регуляторів поведінки, оскільки не стали внутрішніми мотивами і виступають як зовнішні регулятори. На другому рівні спостерігається більш глибоке засвоєння етичних норм, коли окремі знання переходять у мотиви і стають регуляторами поведінки індивіда. Проте варто зазначити, що мотиви індивіда у цьому випадку не є стійкими і можуть розходитися з його вчинками. Для третього рівня характерна єдність дії етичних норм, мотивів і реальних вчинків. На четвертому рівні етичні норми виступають як система оцінок, поглядів особистості, як глибоко усвідомлені мотиви і потреби, що регулюють поведінку індивіда. А сам індивід характеризується високим рівнем самосвідомості [19, с. 37-38].

Засвоєння етичних норм молодшими школярами в психологічній літературі розглядається з позиції формування усвідомленої потреби, стійкого інтересу і готовності до діяльності на основі етичних знань. Враховуючи вище сказане, важливо з'ясувати вплив вікових особливостей розвитку особистості на засвоєння етичних норм, її моральне становлення, оскільки Л. С. Виготський [7], Л. І. Божович [3], А. Г. Ковальов [9] та ін. звертають увагу на особливості психічного розвитку, інтелектуального, морально-етичного формування особистості в так звані сенситивні періоди. Саме в молодшому шкільному віці спостерігається вироблення основ для свідомого засвоєння етичних норм, формування внутрішньої готовності до засвоєння моральних вимог. Характеризуючи молодший шкільний вік як новий період у соціальному розвитку дитини, П. А. М'ясоїд [17] вказує на такі його особливості: оволодіння зовнішніми формами етичних норм стає усвідомленим; зростає сенситивність до правил поведінки та до тих її зразків, які демонструє авторитетний дорослий; відсутність у дитини моралі у вигляді інтеріоризованих норм, навіть якщо вона має еталони «правильної» і «неправильної» поведінки; формування теоретичного та практичного ставлення до етичних норм; визначальною у виконанні етичних норм для першокласників є оцінка вчителя; в учнів 3-4 класів над оцінкою вчителя або товаришів починає домінувати самооцінка на основі подальшого розвитку самосвідомості; інтенсивне становлення саморегуляції; на перший план починає виходити обмірковування дії, їх планування, а не сам результат. Аналіз окремих досліджень (Д. І. Фельдштейн [24], Д. Б. Ельконин [26], А. К. Маркова [15]) підтверджує думку, що у періоди особистісного розвитку у молодших школярів з'являються певні якісні утворення у потребнісно-мотиваційній, інтелектуально-почуттєвій і поведінково-вольовій сферах, які визначають вікові особливості їх поведінки й діяльності. Під віковими утвореннями Л. С. Виготський розумів «той новий тип побудови особистості та її діяльності, ті психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на даній віковій сходинці і які визначають знання дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє й зовнішнє життя, весь хід розвитку в даний період» [7, с. 114-123]. Вивчення особливостей й можливостей вікового розвитку дитини допоможе визначити виховання й інтеграцію способів поведінки, моральних якостей, що сприятиме етичному становленню особистості в молодшому шкільному віці та створить основу для її етичного вдосконалення в наступні вікові періоди.

За результатами досліджень Л. І. Божович [4], Т. Є. Конникової, В. А. Крутецького [12] та ін. етичне становлення молодшого школяра відбувається в ході послідовного засвоєння зразків, які представлені в етичних нормах, принципах, ідеалах тощо. На думку вчених, нечіткість або помилковість у ро-

зумінні етичної норми дітьми молодшого шкільного віку може суттєво вплинути на їхню поведінку та призвести до неетичних вчинків. Щоб уникнути такої ситуації, необхідно визначити спосіб представлення дітям етичних норм. Вони мають увійти в досвід дитини не тільки у вигляді словесного знання, але, перш за все, у вигляді людських відносин і вчинків, учасником яких була б і сама дитина. Для засвоєння етичної норми, підкреслюють Л. І. Божович та Т. Є. Конникова, необхідно ввести дитину в «ситуацію практичного здійснення реальних етичних учинків» [4, с. 81]. Виходячи із цього, виховання досягне своєї мети за умови спрямування й активізації власної діяльності дитини. «Будь-яка спроба вихователя-вчителя «внести» в дитину пізнання і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини стосовно оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового й морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [22, с. 191].

Рівень засвоєння етичних норм молодшими школярами характеризується двома формами вияву: статичною і динамічною. Для статичної форми властиві знання етичних норм на теоретичному рівні. Динамічна форма виявляється в уміннях застосовувати знання етичних норм в різноманітних життєвих ситуаціях і виражається у вчинках. Етичний вчинок виступає критерієм засвоєння етичних норм молодшими школярами, є ознакою, за якою можна судити про реальні помисли і почуття особистості. «Моральність людини реалізується у вчинках, з яких складається її поведінка. Які вчинки людини, така вона і сама, така і її мораль» [2, с. 32]. Саме тому знання етичних норм мають постійно закріплюватися, для чого необхідним є систематичне вправляння молодших школярів в етичних вчинках. Якщо ж дитина керується етичними нормами і правилами тільки в загальних рисах, але не реалізує моральний потенціал в різноманітних життєвих ситуаціях, то вона менш активно накопичує особистісний досвід морально-етичної взаємодії, який, виходячи із загальнотеоретичних положень про морально-етичне становлення молодших школярів, міститься в знаннях, уміннях, навичках, звичках і проявляється в процесі взаємовідносин дитини з дорослими, навколишньою дійсністю, в колективній діяльності. «Свідомість, яка не спирається на досвід, хоча і виражається в багатослівних формах, на ділі, перш за все, слабосильна, по-друге, одинока, не здатна створювати ніяку практику – це те, що для нашого суспільства є найбільш небезпечним… Неможливе ніяке усвідомлення дисципліни, якщо ніколи не було самої дисципліни» [14, с. 179].

Актуальним для нашого дослідження є висунута Г. С. Костюком думка про те, що «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості… Виховувати – це проектувати поступове становлення моральних якостей майбутньої особистості» [11, с. 380]. Аналогічний підхід до розуміння формування етичної особистості знаходимо у В. М. Коротова [10], І. С. Мар'єнка [16], І. Ф. Харламова [25]. Як зазначає І. С. Мар'єнко, система етичних норм, які має засвоїти учень молодших класів, має будуватися на концентричному принципі. В основі цього принципу лежить поступове розширення, поглиблення і ускладнення змісту етичних норм, що веде до створення оптимальних умов для їх засвоєння молодшими школярами, забезпечує наступність і циклову завершеність даного процесу. Формування моральності, на думку В. М. Коротова та І. Ф. Харламова необхідно здійснювати на основі інтегративного підходу, оскільки формування моральності особистості відбувається шляхом поступового вироблення у неї окремих, спочатку найпростіших етичних рис і якостей та подальшої їх інтеграції (об'єднання) і закріплення у більш складну і широку сукупність моральних якостей.

Теоретико-методологічне підґрунтя процесу засвоєння етичних норм молодшими школярами становлять принципи гуманістичної психології, основоположником якої був А. Маслов, за якими «гуманізм – є відображенням людяності у всьому розмаїтті проявів людської поведінки, утвердження поваги до людини та її цінностей, а сама ідея гуманізму приваблива за своєю природою та психологічним змістом» [20, с. 206]. На думку психологів-гуманістів (К. Роджерс, Р. Мей та ін.), кожна людина – єдине, унікальне, організоване ціле; найвища цінність, яка надає значення, смислу всьому, що є у світі. Сприйняття людини як найвищої цінності складає змістову основу гуманізму і є головним етичним регулятором стосунків між людьми, мірою їх людяності. Гуманізму притаманні такі вічні категорії як свобода, справедливість, рівність, честь, достоїнство. Головними елементами, які формують етичну природу людини є здатність до самодетермінації, саморегуляції, реалізації внутрішнього «Я». Поведінка людини, як встановлено А. Масловим і К. Роджерсом, заохочується і регулюється певним мотивом, який об'єднує все. Цей мотив отримав назву «тенденція до самоактуалізації» – особистісна домінанта, що стимулює прагнення до розвитку, самостійності, самовизначення, «центр, на якому сфокусовані всі інші прагнення» [13, с. 447-448].

На зростання суперечності між вимогами до рівня етичного розвитку особистості і невідповідністю використання з цією метою виховних впливів вказує І. Д. Бех [1]. На його думку, такі методи як привчання, заохочення, покарання тощо реалізують практично діючу стимул-реактивну схему, яка невиправдана теоретично. В результаті застосування цих методів у підростаючого покоління культивується пристосовницька мораль (мораль вигоди), в основі якої лежить зовнішнє спонукання. Що ж стосується моралі, як поведінки, підґрунтям якої є самовинагорода, для нього не властива. Таку ситуацію вчений пояснює тим, що уявлення про волю як діяльність суб'єкта, яка здійснюється на основі усвідомленої необхідності, залишаються не перетвореними у конкретно-психологічні механізми. Таким чином, свідомого сприйняття особистістю етичних норм, що здійснюється на основі вольового підкріплення не відбувається. Виникає необхідність створення і використання якісно нових виховних впливів, які б ґрунтувалися на рефлексивно-вольовій діяльності, співпереживанні і позитивному емоційному оцінюванні. Такий психологічний підхід став би передумовою розвитку самосвідомості та свідомого сприйняття етичних вимог. Учений звертає увагу на необхідність розробки принципів побудови генетико-моделюючого методу, який є єдиним адекватним засобом формування вищих моральних утворень, довільних за генезисом. Для цього необхідно звернутися до психологічного механізму вольового спонукання: волю доцільно розглядати не як особливу психічну функцію, а як первинну динамічну основу психічного життя, стадію оволодіння процесами поведінки; воля, як усвідомлене прагнення, виступає способом породження окремих компонентів самосвідомості в цілому, як інтелектуально-афективної єдності; механізм волі такий: на етапі розгорнутого вольового процесу – це рефлексія, на заключному етапі – переживання [5, с. 369].

Отже, процес засвоєння етичних норм молодшим школярем проходить у два етапи. Перший характеризується оволодінням зовнішньою ситуацією, в результаті чого у дитини формується емоційне сприйняття етичної вимоги. Другий етап передбачає виникнення довільного позитивного ставлення до етичної норми, бажання і готовності реалізувати її в реальних вчинках. Слід зазначити, що другий етап відбудеться за умови рефлексивно-вольової діяльності індивіда. При багаторазовому повторенні етичного вчинку довільний механізм спонукання перетворюється в постдовільний, для якого характерними є ознаки бажання. В результаті цього етичний вчинок перетворюється у звичку. Між моментом вольового рішення і моментом утворення звички відбувається довготривала робота по переходу від волі, як первинного мотиваційного фактора, до невольового за психологічною структурою мотиву вчинку. Воля, як усвідомлена більшою чи меншою мірою готовність виконати в конкретних умовах поставлену моральну вимогу, породжує мотиваційний процес, суть якого в емоційному забарвленні однорідних ситуацій моральної вимоги, з поняттям про етичну норму. Такі утворення виступають у самосвідомості як моральні властивості, а в поведінці є її мотивами [5, с. 369-370]. Синтез моральної свідомості, самосвідомості та емоційно-вольового компоненту – ось той механізм, за допомогою якого досягаються вагомі успіхи у розв'язанні проблеми засвоєння етичних норм молодшими школярами.

Вивчення процесу засвоєння етичних норм молодшими школярами ґрунтується на законах діалектики: єдності і боротьби протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні. Головним для вивчення проблеми засвоєння етичних норм молодшими школярами є правильний вибір методів дослідження. Спираючись на наукові розробки О. М. Новікова [18] охарактеризуємо їх як методи-операції (визначають головні операції мислення – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення) та методи пізнавальної дії.

Висновки і пропозиції. Отже, розглянуті психологічні підходи до засвоєння етичних норм молодшими школярами дають підстави стверджувати про складність, суперечливість та тривалість даного процесу, який передбачає формування чітких уявлень про змістову сутність кожної з етичних категорій, виховання бажання і звички діяти відповідно відомої і зрозумілої дитині нормі, вироблення умінь реалізовувати засвоєні норми у відношеннях з людьми, а також формування морально-етичної свідомості, розвитку емоційно-почуттєвої сфери. Етичні знання і почуття є передумовою етичного досвіду молодшого школяра: від елементарних етичних вимог до вищих форм взаємин обов'язку і моральної відповідальності.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Блюмкин В. А. Этика и жизнь / В. А. Блюмкин. – М., 1987. – 111 с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. акад, 1995. – 209 с.
4. Божович Л. И., Конникова Т. Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80-89.
5. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. Избр. псих. труды / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Институт практ. психол. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 510 с.
7. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – № 2. – С. 114-123.
8. Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. – Т. II. – М., 1965. – С. 189-209.
9. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
10. Коротов В. М. Антология гуманной педагогики: Макаренко / В. М. Коротов. – М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 223 с.
11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
12. Психологические особенности младшего школьника [Текст] / Крутецкий В. А. // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенюк. – 2003. – С. 322-325.
13. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – С.-Пб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 864 с.
14. Макаренко А. С. Соч. в 7-ми томах / А. С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. 2. – 527 с.
15. Маркова А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. – Москва: Знание, 1975. – 64 с.
16. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника [Текст]. – М., 2005. – 228 с.
17. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник / П. А. М'ясоїд. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.
18. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
19. Пеньков Е. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение / Е. М. Пеньков: Моногр. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
20. Психологія особистості: словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: с. 263-293.
21. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
22. Теплов Б. М. Избр. труды: В 2-х т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с. ; Т. 2. – 360 с.
23. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.
24. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психолог. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – 367 с.
25. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для классных руководителей / И. Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
26. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

Кравчук Л.В.
Киевский университет имени Бориса Гринченко

УСВОЕНИЕ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Аннотация
В статье проведен анализ существующих психологических подходов к проблеме усвоения этических норм младшими школьниками. Усвоение этических норм происходит благодаря системе организованных воздействий на их сознание и чувственно-волевую сферу, организацию жизнедеятельности, в процессе которой и приобретается опыт этических отношений. Автором подчеркивается, что это непростой процесс, поскольку предполагает синтез рационального и эмоционального, логического и эмпирического, духовного и практического.
Ключевые слова: младшие школьники, этические нормы, внешние воздействия, сознание, самосознание, установка.

Kravchuk L.V.
Borys Grinchenko Kyiv University

ASSIMILATION OF ETHICAL STANDARDS YOUNGER STUDENTS: PSYCHOLOGICAL APPROACHES

Summary
This article analyzes the existing psychological approaches to the problem of assimilation of ethics younger students. Assimilation of ethical standards is due to the system of organized effects on their consciousness and sensory-volitional, the organization of life, during which the acquired experience and ethical relations. The authors emphasize that it is not an easy process, as it involves the synthesis of rational and emotional, logical and empirical, spiritual and practical.
Keywords: junior high school students, ethics, external influences, consciousness, self-consciousness, installation.

УДК 159.9:37.015.3:94

ДО 130-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ СТЕПАНА ВОЛОДИМИРОВИЧА БАЛЕЯ

Носова І.Є.
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Стаття присвячена 130-річчю від дня народження Степана Балея – українського і польського психолога, психоаналітика, лікаря, філософа і педагога. Зазначені основні події життєвого і творчого шляхів С.В. Балея. Вказані психологічні ідеї вченого, які будували підвалини української та польської психології та залишаються визнаними і актуальними на сьогодення. Перераховані основні праці психолога. З'ясовано, що окремі психологічні ідеї С.В. Балея можна використовувати у практиці педагогічної діяльності.
Ключові слова: психологія; біографія; наукові інтереси; психологічні ідеї; основні праці.

Постановка проблеми. Степан Балей своїми численними статтями і фундаментальними працями створив підвалини психології виховання [5], однак досі залишається маловідомим у сьогоднішньому науковому світі. Один із фундаторів української психології. Автор численних праць з медицини, загальної, дитячої, педагогічної, соціальної психології, психології творчості, за якими досі студіюють психологію у вищих навчальних закладах Польщі. Вони є надбанням двох культур (української і польської).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Життєвий та творчий шляхи Степана Балея вивчали Л. Бондаренко, М. Верников, Ю. Вінтюк, І. Кутько, П. Петрюк, П. Пуній, М. Чайковський та ін.

Мета статті. Ознайомити читачів з основними віхами життя та творчим шляхом С.Балея. Виокремити провідні психологічні ідеї, показати значущість його праць із метою привернення увагу до даної постаті і підняти із глибин забуття до всесвітнього визнання.

Основний матеріал і результати дослідження. Степан (Стефан-Максим) Володимирович Балей – видатний український і польський психолог, лікар, психоаналітик, філософ та педагог. «Невеликий за зростом, – пише про нього M. Ziemnowicz, – скромний в поведінці, ніколи не висувався наперед, скоріше тримався стримано, на узбіччі, неохоче подавав голос у дискусіях, хоча багато мав що сказати. У колі, звичному для нього, у колі своїх співробітників почував себе краще, вмів бути ініціативним, охоче визнавав праці інших, безкорисно допомагав їм у роботі [12].

Народився 4 лютого 1885 року в с. Великі Бірки поблизу Тернополя в сім'ї вчителя народних шкіл. Батьки Володимир та Ірена з дому Швейковських були на той час вчителями початкових класів. Батько був керівником школи в Микулинцях. Помер у 1922 році, мати – у 1942 році в Кракові, де перебуваючи на пенсії, жила у своєї молодшої дочки Ольги.

© Носова І.Є., 2015

Степан Володимирович після закінчення початкової школи навчався у Тернопільській гімназії. Згодом вивчав психологію і філософію на філософському факультеті Львівського університету (1903-1907 рр.). В 1907 р. деякий час працював учителем психології і логіки в українських гімназіях Перемишля, Тернополя, Львова, після цього навчався у Берлінському, Паризькому, Віденському університетах.

У 1911 р. – доктор наук з двох галузей (філософії і медицини). В 1912 р. виїхав на спеціальні студії з курсу філософії до Німеччини, опісля до Франції і Австрії. Працював у психологічному та фізіологічному інститутах Берлінського університету. Займався проблемою бінаурального слуху [10].

Ще за часів Першої світової війни він записується на лікарський факультет Львівського університету. Після навчання (1917-1922 рр.) здобув звання «доктора усіх лікарських наук». У подальшому одночасно з викладанням у філії Української Академічної гімназії у Львові, викладає філософію в Українському таємному університеті.

Як науковця з двома докторськими дипломами, автора низки наукових праць міністерство освіти Польщі делегувало Степана Володимировича на Міжнародний з'їзд психологів в Англію. У листопаді 1927 р. С.В. Балей завідувач новоствореної кафедри психології виховання у Варшавському університеті.

Навчання та працю С. Балей поєднував з публіцистичною діяльністю в журналі «Учитель» – виданні Українського Педагогічного Товариства, де друкувались статті з педагогіки, психології, а також – науково-популярні нариси з різних галузей знань (Львів 1889 р. – червень 1914 р.), та «Літературно-науковому віснику». Очолював Інститут Нормальної і Патологічної Психології (1921 р. – 1928 р.). У Львівському (таємному) Українському університеті (липень 1921 р.– 1925 р.) разом з Іваном Крип'якевичем, Василем Щуратом та ін. викладав основи психології та логіку і паралельно працював над книгами «Нарис психольогії» (1922 р.) і «Нарис льогіки» (1923 р.) (першими підручниками українською мовою). 8 лютого 1917 р. – 1939 р. – член Наукового Товариства ім. Шевченка. 1928 – 1952 рр. – професор, завідувач кафедри дитячої та педагогічної психології у Варшавському університеті. У 1929 р. Харківський географічний інститут приймає вченого до складу кандидатів у дійсні члени ВУАН (відділ філософії, соціології та права). 1934 р. – член наукового педагогічного товариства у Кракові. 1936 – 1951 рр. – директор Варшавського педагогічного інституту Спілки вчителів. Створює праці з дитячої, педагогічної і соціальної психології, які неодноразово перевидавалися. 1945 р. – дійсний член Варшавського наукового товариства, а з квітня 1952 р. – дійсний член (титулярний) Польської Академії Наук, нагороджений Хрестом Ордена Відродження.

Наукові інтереси С.В. Балея: емпірична, експериментальна, загальна, дитяча психології, психологія розвитку, педагогічна психологія (психологія виховання), психологія особистості, психологія творчості, злочинності, суспільна психологія. Ними він стверджував гуманістичні ідеали, повагу до людини, толерантність у суспільних відносинах, захищав прогресивне в людині і суспільстві, зауважував, що глибинний, можливо, до кінця неосяжний, крихкий світ вимагає обережності і поваги [1].

Основні психологічні ідеї (зі збереженням стилістики вченого):

1. Психологія – наука про свідомість, яка проявляється в тому, що ми спостерігаємо, думаємо, бажаємо, любимо, ненавидимо.

2. Предмет психології – психічні явища, які є внутрішніми, суб'єктивними переживаннями людини, недоступними для зовнішнього спостереження.

3. Психічні явища, які «творять склад нашого душевного життя», – це «свідомість нашого «Я». Психічному «Я» належить те, коли говоримо: «я думаю», «я хочу», «я зображаю». Фізичне «Я» – наше тіло (вага, зріст).

4. У вивченні формування психіки дитини необхідно враховувати її фізичний розвиток, оскільки людський організм є певною цілісністю, в якій тіло і душа пов'язані різними «вузлами». Фізичний розвиток і розвиток психічний взаємовпливають один на одного («Нарис психольогії у зв'язку з розвитком психіки дитини»).

5. Психологічний експеримент – за певних умов викликається бажане психічне явище. Під час фізичного експерименту викликане фізичне явище доступне присутнім для спостереження (зовнішнє спостереження і зовнішній досвід), у психологічному експерименті викликане психічне явище доступне лише для тієї особи, в якій воно викликане (внутрішній досвід і внутрішнє спостереження (інтроспекція).

6. Основним методом експериментального дослідження та джерелом пізнання психічних проявів у психології є інтроспекція (ми не спроможні заглянути безпосередньо у свідомість інших людей).

7. Психічний розвиток дитини – це постійний процес пізнання навколишнього світу, де кожний період має власні йому способи пізнання.

8. Перший рік життя – діти пізнають чуттєві властивості предметів світу, що їх оточують.

9. Дитина починає розмовляти – «вік запитань».

10. У дитячій грі й фантазії (форма пізнання) дитина контактує з різними предметами, пізнає їхні властивості і вчиться ними користуватися.

11. Дитина стає здатною систематично здобувати знання про світ лише у 6 – 7 років (цей вік є достатнім для відвідування школи).

12. Шкільне навчання – це навчання шляхом створення умовних рефлексів.

13. Людина – це не tabula rasa, що має вроджені спадкові властивості, інстинкти. Основною ознакою психофізичного організму, завдяки якій він вступає у взаємини із навколишнім світом, є здатність відповідати на різні подразнення певним способом, або «поводитися різнорідно у застосуванні до різнорідності подразнень» Ці види поведінки в людини (як і у звірят) часто вроджені (повертання голови в той бік, з якого подразнює її світло, «замикання» долоні у відповідь на дотик до неї). Середовище також впливає на розвиток дитини (при цьому зовнішні впливи можуть гальмувати і активізувати психічні диспозиції) [2].

14. Розрізняв самовиховання, або автоедукція, і зовнішнє виховання, або гетероедукція, що має дві форми прояву: інтенціональна (виховання виконують шкільні заклади) та побічна (виховання, як наслідок позашкільних впливів).

15. Головну роль у вихованні дитини мають позашкільні, побічні чинники, де вирізняються збудники позалюдського походження. «Природничо-географічне середовище формує у властивий йому спосіб психіку людей, які живуть на даній території, не тільки через вплив елементів цього оточення на фізичний організм (до цього належать в основному клімат і засоби харчування), але також даючи певних збудників псиxiці» [2].

16. Індивідуальність необхідно визнавати в дитини дошкільного віку та враховувати цей фактор у практиці виховання.

Названі ідеї С.В. Балея відображені у таких роботах (їх назви взяті з першоджерел):

1. «Про ріжницю між почуваннями осудними і представними» (1911).
2. «Експеримент в науці психології» (1912/1913).
3. «З психольогії творчості Шевченка» (1916).
4. «Осудні почування і «наставлення» (1918).
5. «Замітки з приводу заснования Інституту для нормальної і патольогічної психольогії при Науковім Товаристві ім. Т.Г. Шевченка у Львові» (1920).
6. «Нарис льогіки» – перший підручник у Галичині з логіки (1923).
7. «Замітка про вплив гіпнози на сон» (1924).
8. «Наука Павлова і психольогія» (1925).
9. «Трійця в творчості Шевченка» (1925).
10. Стаття «Горячка і свідомість» (1926).
11. «Психольогія підліткового віку» (1931, 1932, 1935).
12. «Творча особливість Жеромського» (1936).
13. «Нарис психольогії виховання» (1938, 1947, 1951, 1958).
14. «Нарис психольогії у зв'язку з розвитком дитячої психіки» (1938, 1947).
15. «Характерологія і типологія дітей і молоді» (1946).
16. «Дорогою самопізнання» (1947).
17. «Психологічна проблематика підліткового віку» (1950).
18. «Вступ до соціальної психольогії» (1959).
19. «Psychologia wieku dojrzewania» (1932).
20. «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka» (1935).
21. «Osobowość» (1939).
22. «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka»
23. «Drogi samopoznanie» (1947).
24. «Zagadnienie walki z przestępczośćią mlodocianych na tle wspylczesnych doświadczeń w Stanack Zjednoczonych Ameryki Pylnocnej» (1948).
25. «Perspektywy rozwojowe psychologii polskiej i plan badań naukowych w tym zakresie» (1950).
26. «Psychologia wychowawcza w zarycie» (витримала декілька видань, в т. ч. шосте видання вийшло в 1965 р.).

Праця Степана Володимировича «З психольогії творчості Шевченка» – найцінніша серед інших психоаналітичних досліджень, котрі виконані в Україні на початку XX століття та у його 20-30 роки. Це дослідження особистості та творчості великого поета, в якому використовується не традиційний фройдівський Едипів комплекс, а Ендиміонський мотив, винайдений самим С.В. Балеєм, що відповідає особистостям Т.Г. Шевченка та українській ментальності [10].

Ендиміонський мотив (комплекс) на погляд С.В. Балея не є загальною закономірністю психічного розвитку дитини. Але він часто зустрічається у митців, котрі в повсякдневному житті є інфантильні. Якщо до того митець рано залишився сиротою, втратив матір, його інфантильність поглиблюється, і тоді він несвідомо шукає такої коханої чи дружини, яка б замінювала йому матір. Так він прагне компенсувати потребу в материнській ніжності і турботі, яких не мав у дитинстві (Нагадаємо, що Ендиміон, згідно із стародавнім грецьким міфом, одним із найпоетичніших у світовій скарбниці, – прекрасний юнак, котрого покохала богиня Селена. Вона опустилась до нього з небес, заздалегідь приспавши юнака, щоб пестити його без перешкод. Отже Ендиміонське кохання – це такі відносини між закоханими, в яких жінка – активна, вона не тільки кохана, але піклується за чоловіком як мати. Тоді чоловік – пасивний, інфантильний, він більше мріє про щастя, ніж практично за нього бореться) [10].

С.В. Балей переконливо доводить, що основний мотив творчості Т.Г. Шевченка – мотив матері-покритки – Мадонни – є саме компенсація глибоких суб'єктивних переживань Т.Г. Шевченка, який рано втратив матір і потребував саме Ендиміонського кохання. Зіставлення психоаналітичного дослідження С.В. Балея з біографією Т.Г. Шевченка, наприклад, як вона викладена у фундаментальній науковій праці П.І. Зайцева «Життя Тараса Шевченка» [6], доводить справедливість міркувань С.В. Балея, обґрунтованість загальної концепції Ендиміонського комплексу та доцільність його застосування до особистості та творчості Т.Г. Шевченка.

Твір Степана Володимировича із надбань українського психоаналізу «З психольогії творчості Шевченка» був опублікований у збірці «История психоанализа в Украине» в 1996 році [7].

Підручники С.В. Балея з психології і логіки слугували в розробці української спеціальної термінології.

Живучи у воєнні часи, коли для професійного саморозвитку і становлення як особистості не має оптимальних умов (працював в Україні та Польщі), був сповнений продуктивних ідей.

Помер Степан Володимирович 13.09.1952 р. і похований на цвинтарі Повонзки у Варшаві.

Святої пам'яті
СТЕФАН БАЛЕЙ
Доктор філософії і медицини
ВЕЛИКИЙ ВЧЕНИЙ
Професор психології Варшавського університету,
член Польської Академії Наук,
нагороджений офіцерським хрестом
Ордена відродження Польщі
4.II.1885 – 13.IX.1952
ЧЕСТЬ ЙОГО ПАМ'ЯТІ!

Відомий композитор і диригент М.Ф. Колесса має в домашньому альбомі фотокартку, 1917 року, де серед групи викладачів є і С.В. Балей. Цінні знахідки також зроблені Ю. Вінтюком при пошуку публікацій С.В. Балея на медичну тематику.

З 1993 р. у Львові (з 2003 р. в Одесі) з ініціативи і під керівництвом Заслуженого діяча науки і техніки України, члена-кореспондента АПН України М.М. Верникова відбуваються кожні два роки Балеєвські читання, за його ж ініціативою і під його редакцією розпочалося видання зібрання праць академіка С.В. Балея у п'яти томах і двох книгах,

перший том якого вийшов друком в 2002 р. у видавництві ІФЛІС ЛФС «Cogito» (Львів–Одеса) [4].

Висновки і пропозиції. У цій статті подана інформація про нелегкий, але в той же час продуктивний життєвий та творчий шляхи Степана Балея, який тривалий час працювати в Західній Україні, а в подальшому змушений був покинути батьківщину і переїхати за кордон (Польща). Не зважаючи на воєнний період того часу (1914-1918 рр. і 1941-1945) і еміграцію за кордон, що ускладнювали умови для наукової та викладацької роботи, створив своїми ідеями підвалини психології виховання і отримав визнання у Західній Україні, Польщі, Англії, Німеччині, Франції, Австрії, та ін., але залишився маловідомим у Наддніпрянщині. Тому ми прагнули до 130-річчя від дня народження Степана Балея згадати його постать та відзначити значущість психологічних ідей та наукових праць.

Список літератури:

1. Балей С. Нарис психольогії: новітня бібліотека. Ч. 40. / С. Балей. – Львів – Київ: Нові шляхи, 1922.
2. Балей С. Про понятє психольогічної основи почувань / С. Балей // Записки НТШ. 1911. – Т. 105.
3. Балей Степан // Українська Радянська Енциклопедія [за ред. М. П. Бажана] – Вид 2-е. – Київ: УРЕ, 1977. – Т. 1. – С. 337.
4. Балей С. Зібрання праць: У 5 т. і 2 кн. / С. Балей. – Львів-Одеса: ІФЛІС ЛФС «Cogito», 2002. – Т. 1. – 488 с.
5. Верников М. Слово про академіка Степана Балея / М. Верников // Філософські пошуки. – Львів – Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 4-13.
6. Зайцев П. І. Життя Тараса Шевченка: біографічний нарис / П. І. Зайцев. – Харків: Прапор, 1994. – 447 с.
7. История психоанализа в Украине / Сост. И. И. Кутько, Л. И. Бондаренко, П. Т. Петрюк. – Харьков: Основа. – 1996. – 360 с.
8. Матеріали до обрання нових академіків // ВУАН. – Харків, 1929. – С. 9.
9. Петрюк П. Т., Бондаренко Л. І. Академік Степан Володимирович Балей – видатний український і польський психолог, лікар, психоаналітик та філософ / П. Т. Петрюк, Л. І. Бондаренко // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2001. – № 1. – С. 118-125.
10. Петрюк П. Т., Бондаренко Л. І. Творчий і життєвий шлях академіка Степана Володимировича Балея – видатного українського і польського психолога, лікаря, психоаналітика, філософа та педагога (до 120-річчя з дня народження) / П. Т. Петрюк, Л. І. Бондаренко // Психічне здоров'я. – 2005. – Вип. 2. – С. 86-94.
11. Психологічна енциклопедія / [автор – упорядник Степанов О. М.]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
12. Ziemnowicz M. Stefan Baley na tle wspylczesnej epoki [B. m. po 1952] / Ziemnowicz M. // Fondy Biblioteki Instytutu filozofii i sociologii Un-tu Warszawskiego. – S. n., S. a.

Носова И.Е.
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

К 130-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ СТЕПАНА ВЛАДИМИРОВИЧА БАЛЕЯ

Аннотация
Статья посвящена 130-летию со дня рождения Степана Балея – украинского и польского психолога, психоаналитика, врача, философа и педагога. Указанные основные события жизненного и творческого путей С.В. Балея. Перечисленные психологические идеи ученого, которые стали основой украинской и польской психологии и остаются признанными и актуальными на сегодняшний день. Названные основные работы психолога. Установлено, что некоторые психологические идеи С.В. Балея можно использовать в практике педагогической деятельности.
Ключевые слова: психология; биография; научные интересы; психологические идеи; основные труды.

Nosova I.Ye.
Glukhiv O. Dovzhenko National Pedagogical University

TO THE 130-TH ANNIVERSARY OF STEPAN VOLODYMYROVYCH BALEI'S BIRTH

Summary
This article is dedicated to the 130-th anniversary of Stepan Balei's birth, who was ukrainian and polish psychologist, psychoanalyst, physician, philosopher and pedagogue. There are the main events of his life and creation in this article. You can also find his psychological ideas, with a help of which the foundations of ukrainian and polish psychology were built, and which are still recognized and topical. All main works of the psychologist are enumerated here. We cleared up the matter of some psychological ideas of S.V. Balei, demonstrating their using in pedagogical practice.
Keywords: psychology; biography; the interests are scientific; the ideas are psychology; main works.

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Петровська І.Р.
Національний університет «Львівська політехніка»

В статті кар'єра розглядається як багатовимірний соціально-психологічний феномен, який забезпечує відчуття успішної професійної самореалізації, і формується в просторі процесів самовизначення і самоорганізації. Психологічними компонентами кар'єри виступають характер цілей, які ставить людина, кар'єрні орієнтації, план кар'єрного розвитку, система мотивів, ступінь актуалізації здібностей фахівця. Виявлено провідні кар'єрні орієнтації студентів-психологів та зв'язки між типами кар'єрних орієнтацій та деякими особистісними характеристиками студентів.
Ключові слова: кар'єрний потенціал, структура і складові кар'єри, кар'єрні орієнтації, студенти-психологи.

Постановка проблеми. Сьогодні можна спостерігати значне зростання суспільно-економічних вимог до професіонала, серед яких – конгруентність професійної Я-концепції та обраної професії, яка виступає однією з умов професійного зростання. Професійна орієнтація в поєднанні з підготовкою до самостійної професійної діяльності і кар'єри, формуванням відповідної мотивації, ієрархії кар'єрних орієнтацій є одним з основних завдань вищої професійної освіти. Саме в студентські роки формуються кар'єрні орієнтації, які складають основу кар'єрних цілей і планів, а від них, відповідно, залежить успішність кар'єрно-професійного розвитку в цілому.

Критерії кар'єрних орієнтацій багато в чому визначаються інтересами і нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Урахування цих факторів значно збільшує ймовірність вибору студентом тієї кар'єри, яка буде приносити йому найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати свій особистісний потенціал.

Аналіз останніх наукових праць. У психолого-акмеологічних дослідженнях вчених останніх років знаходить відображення розробка окремих аспектів розвитку кар'єрного потенціалу особистості майбутнього фахівця, які розкривають: мотивації, як фактор прогресивного кар'єрного становлення (А.А. Реан); самосвідомості у вигляді системи відносин і установок суб'єкта до особистісного та професійного росту, досягнень (А.А. Деркач); схильність, як спрямованість на відповідну діяльність (Б.М. Теплов); кар'єрні орієнтації, як установки, інтереси, цінності та ін., обумовлені спонуканням до діяльності, характерні для певного спеціаліста (Е. Шейн).

Особливості розвитку кар'єрних орієнтацій особистості як одного із суттєвих чинників успішної професійної кар'єри знайшли деяке відображення в роботах західних (Д.М. Каммероу, Д.Е. С'юпер, Е.Х. Шейн, Д.Л. Холланд), російських (Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, О.П. Цариценцева, Т.О. Терехова, А.О. Жданович) та українських (Л.М. Карамушка, В.П. Чернявська, В.А Гупаловська) вчених, в яких розкрито суть кар'єрних орієнтацій, їх види, деякі основні тенденції їх розвитку в окремих професійних групах, ґендерні особливості кар'єрних орієнтацій молоді, визначено окремі психологічні умови оптимізації їх розвитку. Разом з тим, проблема визначення психологічних особливостей кар'єрних орієнтацій студентів-психологів залишається недостатньо розробленою.

Метою статті є визначення психологічний особливостей кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Кар'єру розглядають як багатовимірний соціально-психологічний феномен, пов'язаний із цільової активністю людини і який забезпечує їй відчуття успішної професійної самореалізації, формується на всіх етапах життєвого шляху людини в просторі процесів самовизначення і самоорганізації [1, с. 84]. Кар'єру можна описати як трикомпонентну структуру.

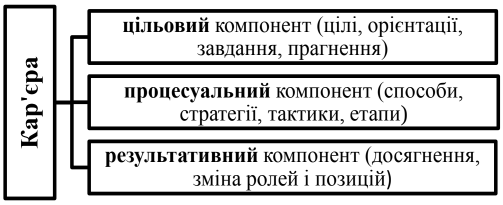


Рис. 1. Трикомпонентна структура кар'єри

На початку кар'єри найбільш значущим є цільовий компонент. В означеному підході, кар'єрні орієнтації, знаходяться саме в цільовому компоненті кар'єри, змістовно визначають і впливають на інші компоненти [2, с 112].

Кар'єрні орієнтації – це ціннісні орієнтації безпосередньо в кар'єрі, якими особистість керується, вибираючи, визначаючи і моделюючи свій професійний і в цілому життєвий шлях [4, с. 82]. Функцією кар'єрних орієнтацій є те, що вони виступають в якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей людини, висловлюючи відповідно те, що є для неї найбільш важливим і набуває особистісного змісту у професійній діяльності [3, с. 53]. Система кар'єрних орієнтацій, таким чином, визначає шляхи для саморозвитку та особистісного зростання, включаючи в себе одночасно їх напрямок і способи їх здійснення, спрямованість особистості на певні норми і цінності в сфері кар'єри. У структурі професійної Я-концепції індивіда присутня не одна, а певна ієрархія кар'єрних орієнтацій, яка може незначно змінюватися під впливом життєвих обставин за низького ступеня мінливості тих чи інших домінуючих орієнтацій.

Вибір кар'єрних орієнтацій – це активний процес розвитку узагальнених, стійких, усвідомлених і реалістичних уявлень про самого себе і своє місце в професійній сфері. На цей вибір впливають макросоціальні (ситуація на ринку праці, політика держави), мікросоціальні (сім'я і т.п.) та особистісні фактори (кар'єрний потенціал особистості, індивідуально-психологічні властивості).

Починаючи з вибору кар'єрних орієнтацій, їх усвідомленості, а також чіткості постановки цілей кар'єри і деталізованості планів йде оцінка потенціалу реальної кар'єри. Кар'єрні орієнтації лежать в основі кар'єрного планування, а, отже, розвитку даного компонента необхідно приділяти особливу увагу на початкових етапах побудови кар'єри.

Емпіричною базою дослідження стали студенти 4-го курсу (86 осіб), які навчаються у Національ-

© Петровська І.Р., 2015

ному університеті «Львівська політехніка» за спеціальністю «Практична психологія» та Львівському національному університеті ім. І. Франка за спеціальністю «Психологія».

Рис. 2. Роль кар'єрних орієнтацій в побудові кар'єри

В якості діагностичного інструментарію були взяті: методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі Е. Шейна (адаптація В.А. Чікер, В.Е. Вінокурова); п'ятифакторний особистісний опитувальник «Велика п'ятірка» (модифікація А.Г. Грецова); 16 PF тест Кеттелла (форма С); методика діагностики індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптація О. Тихомандрицької, Е. Дубовської); методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; методика на мотивацію навчання у вузі (Т. Ільїна).

Результати, отримані за методикою діагностики кар'єрних орієнтацій, показують, що «Служіння» та «Автономія» є провідними кар'єрними орієнтаціями в цілому по вибірці студентів-психологів, на останньому місці – «Стабільність проживання» (рис. 3).

Рис. 3. Уподобання кар'єрних орієнтацій студентів-психологів

Для студентів-психологів вивляється надзвичайно важливим з одного боку мати можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності, приносити користь людям, суспільству, бачити конкретні плоди своєї роботи, навіть якщо вони і не виражені в матеріальному еквіваленті, максимально ефективно використовувати свої таланти і досвід для реалізації суспільно важливої мети – допомоги людям. А з іншої сторони, вони орієнтовані на те, щоб працювати самостійно, автономно, незалежно, самому вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей. При цьому, студентів абсолютно не лякають часті переїзди, відрядження при розгляді пропозиції про роботу, тобто нестабільність проживання. Як бачимо, кар'єрна перевага «професійна компетентність», що передбачає бути професіоналом, майстром у своїй справі, на жаль, виявилася незначною серед інших груп.

Знайдено значущі кореляційні зв'язки між типами кар'єрних орієнтацій та особистісними характеристиками. В силу обмеженого обсягу статті представимо результати лише провідних типів.

Виявлено позитивні кореляційні зв'язки ціннісної кар'єрної орієнтації «Служіння» із шкалами опитувальника «Велика п'ятірка» – «відкритість досвіду» (r_s=0,233, p≤0,01), «сумлінність» (r_s=0,195, p≤0,01) і з факторами 16 PF Кеттела: I (r_s=0,133, p≤0,05), Q_1 (r_s=0,154, p≤0,05) та негативні кореляційні зв'язки із факторами L (r_s=–0,149, p≤0,05), Q_4 (r_s=–0,138, p≤0,05); мотиваційними типами Ш. Шварца «традиції» (r_s=0,151, p≤0,05), «влада» (r_s=–0,153, p≤0,05).

Отже, чим більше особистість прагне втілювати в роботі свої ідеали і цінності, тим більше вона відкрита новому досвіду – легко сприймає все нове, демонструє цікавість, гнучкість і готовність до змін, зазвичай схильна до творчості. Старанна, цілеспрямована, надійна і наполеглива. Має розвинуту здатність до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей (I), інтелектуальні інтереси, аналітичність мислення, схильність до експериментування, спокійно сприймає нові, неусталені, погляди і зміни (Q_1). Характеризується також відвертістю, довірливістю, доброзичливістю щодо інших людей, терпимістю, поступливістю (L) та розслабленістю (Q_4). Чим більше людина орієнтована на служіння, тим більше вона поважає і підтримує традиції та звичаї, і тим менше прагне до влади, досягнення соціального статусу, престижу і панування над людьми.

Проаналізуємо виявлені кореляційні зв'язки ціннісної кар'єрної орієнтації «Автономія» з факторами 16 PF Кеттела: F (r_s=–0,211, p≤0,01), A (r_s=–0,195, p≤0,01), E (r_s=0,155, p≤0,05), мотиваційними типами «влада» (r_s=0,232, p≤0,01), «досягнення» (r_s=0,185, p≤0,01), «саморегуляція» (r_s=0,160, p≤0,05), «стимулювання» (r_s=0,157, p≤0,05).

Чим більше особистість сприймає кар'єру як спосіб реалізації своєї свободи, прагне працювати самостійно та незалежно, тим яскравіше проявляється розсудливість, обережність (F), некомунікабельність, замкнутість, скептичність, деяка ригідність і суворість в оцінці людей (A). Така людина владна, незалежна в судженнях і поведінці, самовпевнена, вперта – аж до агресивності, не визнає влади і тиску ззовні, конфліктна, примхлива (E). Мотиваційними цілями є досягнення особистого успіху, соціального статусу, престижу і впливовості. Цінності: свобода, свідомість існування, самостійність, цілеспрямованість, відповідальність, успіх.

Цікавими виявляються зв'язки ціннісної орієнтації в кар'єрі «Профкомпетентність» із шкалами «мотивація до успіху» (r_s=0,278, p≤0,01), «відкритість досвіду» (r_s=0,138, p≤0,01), «екстраверсія» (r_s=– 0,127, p≤0,05), мотиваційними типами «саморегуляція» (r_s=0,125, p≤0,05), «самокерівництво» (r_s=0,133, p≤0,05), «влада» (r_s=–0,153, p≤0,05) та «оволодіння професією» (r_s=0,372, p≤0,01), «придбання знань» (r_s=0,221, p≤0,01), фактором B (r_s=0,278, p≤0,01) та Q_4 (rs=–0,131, p≤0,05).

Варто зазначити, що домінуючими мотиваційними типами студентів-психологів виявилися «Досягнення», «Самоорієнтація», «Саморегуляція» та «Стимулювання».

Студенти-психологи орієнтовані на досягнення особистого успіху за допомогою прояву компетентності, отримання соціального схвалення, але при цьому вони прагнуть до згоди з самим собою, недоторканості внутрішнього світу, розуміння і підтримки благополуччя людей, важливим для них виявляється самостійність та незалежність думок і дій, керівництво власними поглядами та повнота життєвих відчуттів – творчість, різноманітне життя, широта поглядів, життєрадісність, допитливість.

Результати діагностики за методикою Т. Елерса: низький рівень мотивації до успіху виявлено у

1,2% студентів, середній рівень – у 34,9%, високий рівень мотивації до успіху – 45,3%, а дуже високий рівень – 18,6%.

Порівняння (методом Манна-Уітні) кар'єрних орієнтацій студентів з низьким та високим рівнем мотивації до успіху дозволяє стверджувати, що існують суттєві відмінності лише щодо виборів типів ціннісних кар'єрних орієнтацій «Профкомпетентність» та «Служіння».

Знайдено кореляційні зв'язки між шкалою «Мотивація до успіху» і шкалами «придбання знань» (r_s=0,223, p≤0,01), «оволодіння професією» (r_s=0,261, p≤0,01), із факторами 16 PF Кеттела: B (r_s=0,245, p≤0,01), C (r_s=0,256, p≤0,01), G (r_s=0,167, p≤0,05), H (r_s=0,180, p≤0,05) і шкалами опитувальника «Велика п'ятірка» – «сумлінність» (r_s=0,255, p≤0,01) та «відкритість досвіду» (r_s=0,224, p≤0,01). А також виявлено позитивні кореляційні зв'язки з ціннісними орієнтаціями в кар'єрі «профкомпетентність» (r_s=0,278, p≤0,01), «служіння» (r_s=0,263, p≤0,01) та «виклик» (r_s=0,158, p≤0,05).

Чим вища в студента мотивація до успіху, тим більше він прагне до придбання знань, опанування професійними знаннями, формування професійно важливих якостей, виявляє допитливість, абстрактність мислення, кмітливість і здатність швидко навчатися, стриманість, працелюбність, емоційну зрілість, реалістично налаштований, характеризується стійкістю інтересів, однак може мати місце емоційна ригідність і нечутливість. Спостерігається осмислене додержання норм і правил поведінки, наполегливість у досягненні мети, точність, відповідальність, ділова спрямованість, сумлінність, студентові властива соціальна сміливість, активність, готовність мати справу з незнайомими обставинами і людьми, схильність до ризику та відкритість до нового досвіду.

Висновки. Результати емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що кар'єрні орієнтації студентів-психологів в цілому відповідають характеру професії та роду діяльності. Для студентів-психологів найбільш значущими орієнтаціями виявилися «служіння» та «автономія». Кар'єрна перевага «професійна компетентність», на жаль, виявилася незначною серед інших груп. Можна зазначити також об'єктивні і суб'єктивні чинники, які не дозволяють студентам-психологам повною мірою самореалізуватися у спеціальності: підвищена відповідальність у професії і велике навантаження, реакція на першу пробу себе як професіонала під час проходження виробничої практики; недостатня розвиненість психологічної служби в країні; низький рівень оплати роботи в соціальній сфері за необхідності додаткової освіти з даної спеціальності і серйозних матеріальних витрат, допомоги з боку старших колег, що може бути забезпечено тільки в психологічних центрах і лабораторіях, число яких у країні обмежено.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у більш глибокому аналізі причин низької орієнтації більшості студентів на професійну компетентність; розробці програм, спрямованих на розвиток рефлексії і усвідомленості кар'єрних орієнтацій, співвіднесення їх зі своїми індивідуальними особливостями, подолання виявлених проблем і протиріч у системі кар'єрних орієнтацій сучасної молоді.

Список літератури:

1. Акбиева З.С. Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста / З.С. Акбиева, О.П. Терновская, Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2008. – 328 с.
2. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е.А. Могилевкин. – СПб.: Изд-во Речь, 2007. – 336 с.
3. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг / О.П. Царицен-цева. – Оренбург: Изд-во РИО ОУНБ им. Н.К. Крупской, 2009. – 186 с.
4. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century // Academy of Management Executive. – 1996. – Vol. 10, № 4. – P. 80-89.

Петровская И.Р.
Национальный университет «Львовская политехника»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация
В статье карьера рассматривается как многомерный социально-психологический феномен, который обеспечивает чувство успешной профессиональной самореализации, и формируется в пространстве процессов самоопределения и самоорганизации. Психологическими компонентами карьеры выступают характер целей, которые ставит человек, карьерные ориентации, план карьерного развития, система мотивов, степень актуализации способностей специалиста. Выявлены ведущие карьерные ориентации студентов-психологов и связи между типами карьерных ориентаций и некоторыми личностными характеристиками студентов.
Ключевые слова: карьерный потенциал, структура и составляющие карьеры, карьерные ориентации, студенты-психологи.

Petrovska I.R.
Lviv Polytechnic National University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS-PSYCHOLOGIST

Summary
In the article the career is seen as a multidimensional social-psychological phenomenon that provides a sense of successful professional fulfillment and had been formed in space of self-organization and self-determination processes. Psychological components of a career are: the nature of the goals that set people, the career guidance and career development plan, the system of motives, the degree of updating professional skills. It has been revealed leading career orientations of students-psychologist and relationships between the types of career orientations and personal characteristics of students.
Keywords: career potential, structure and career components, career orientations, psychology department students.

УДК 159.922.7: 793.3

ТАНЦЮВАЛЬНО-ІГРОВА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО ОБРАЗУ «Я» ДИТИНИ: ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ

Сущинська Т.С.
Бердянський державний педагогічний університет

Визначено завдання танцювально-ігрової програми психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку; представлено танцювальні ігри як ефективний засіб особистісного розвитку дитини; доведено ефективність участі дитини в танцювально-ігровій програмі щодо підвищення рівня конструктивності образу «Я» за критеріями складності, самостійності при формуванні, узгодженості та емоційної забарвленості образу «Я».
Ключові слова: танцювально-ігрова діяльність, танцювальні ігри, образ «Я», дитина старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Танцювальна діяльність є формою самовираження внутрішнього «Я» через невербальні механізми. Такий спосіб самовираження особливої актуальності набуває в дошкільному віці, коли дитина недостатньою мірою володіє вербальними засобами. Особливо цінними в цьому випадку є психологічні танцювальні ігри, які, як зазначає Е. Грьонлюнд, об'єднуючи танець та гру, допомагають дітям відкривати своє тіло та душу, сприяють розвитку особистості, розкриттю її потенційних можливостей, допомагають краще зрозуміти себе, свої бажання, прагнення. Важливим є й те, що рухова й ігрова діяльності є провідними в дошкільному віці, у процесі яких дитина випробовує різні соціальні ролі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Танцювальна діяльність в контексті особистісного розвитку людини детально розглядається в роботах представників танцювально-рухової терапії (Н. Веремеєнко, О. Гіршона, Е. Грьонлюнд, В. Козлова, С. Ліпинської, Л. Мови, В. Нікітіна, Н. Оганесян, Л. Роговик, Д. Ходоров, Т. Шкурко та інших).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ми передбачаємо, що танцювально-ігрова діяльність, спрямована на самоусвідомлення та розширення діапазону самовираження за рахунок розвитку здатності до невербальної експресії, може бути ефективною при психологічному сприянні формуванню конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є репрезентація результатів впровадження танцювально-ігрової програми психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку в практику дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення особливостей образу «Я» дитини старшого дошкільного віку та виявлення зв'язку між її образом «Я» та здатністю виражати свої переживання в рухах дозволило нам розробити модель психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку засобами танцювально-ігрової діяльності. Її основними завданнями є: сприяння диференціації, ускладненню образу «Я», розширення уявлення дитини про себе; сприяння узгодженості образу «Я», визначенню сильних та слабких сторін особистості; розвиток вміння спиратися в діяльності на свої сильні сторони, розвивати слабкі; підвищення рівень самостійності при формуванні образу «Я»; сприяння формуванню аргументовано позитивного ставлення до себе; підвищення впевненість у собі; розвиток здатність дитини до невербальної експресії [1].

Для перевірки ефективності розробленої нами танцювально-ігрової програми психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку нами були сформовані експериментальна та контрольна групи. При їх формуванні враховувався принцип еквівалентності. Діти ЕГ та КГ мали приблизно однаковий статево віковий склад, а також не мали суттєвих відмінностей за основними та додатковими характеристиками образу «Я»: за складністю, рівнем самостійності при формуванні, рівнем узгодженості та емоційною забарвленістю образу «Я» [2, 3]. Контрольна група займалася за програмою ДНЗ, а ЕГ приймала участь в розробленій програмі. Резуль-

© Сущинська Т.С., 2015

тативність програми перевірялася за допомогою контрольного дослідження обох груп після апробації програми й зіставленням результатів з результатами констатувального дослідження шляхом статистичного аналізу. Оцінка ефективності програми здійснювалася на основі таких критеріїв: специфіка образу «Я» дитини (складність, рівень самостійності при формуванні, узгодженість, емоційна забарвленість), тип образу «Я» та його рівень [2, 3, 4]; здатність до довільного невербального самовираження[5]. Підтвердження висунутої гіпотези будується на основі отриманих даних у ході емпіричного дослідження. При цьому валідність експерименту встановлюється на підставі достовірної зміни статистичних показників. Для цієї мети в розрахунках ми використали t-критерій Стьюдента.

Дослідження образу «Я» дитини старшого дошкільного віку за критерієм складності передбачало визначення об'єму вербального автопортрету, його диференційованості, змістовності невербального автопортрету; вивчення специфіки ідеального «Я» дитини, різноспрямованості її прагнень та бажань; дослідження вміння надавати характеристики іншим та використовувати цей досвід для складання вербального автопортрету. Узагальнення отриманих даних дозволило зробити висновок про ступінь вираженості та конструктивності зазначеної характеристики у дітей ЕГ та КГ до та після програми. Середнє арифметичне значення балів за ступенем конструктивності образу «Я»за критерієм складності до проведення програми в КГ дорівнює 2,611, а в ЕГ – 2,593, що вказує на достатній рівень складності в цілому по групам. На виході в КГ середнє арифметичне значення балів незначно збільшилося (2,722), але залишилося в межах достатнього рівня. В ЕГ значення середнього арифметичного значення досягло 3,167, що відповідає оптимальному рівню складності образу «Я» дітей. Для з'ясування статистичної значущості змін ступенів конструктивності образу «Я» за критерієм складності після програми в ЕГ та КГ ми використовували t-критерій Стьюдента рівності середніх для залежних вибірок. Коефіцієнт Стьюдента для КГ: t =-2,195 (при значимості p=0,033 та ступені свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень tкр = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже рівень значимості менше 0,05, що свідчить про статистично значимі відмінності за критерієм складності образу «Я» в КГ. Коефіцієнт Стьюдента для ЕГ: t =-5,888 (при значимості p=0,000 та ступені свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 3,484 при рівні значимості p=0,001. Отже рівень значимості менше 0,001, що свідчить про статистично значимі відмінності за критерієм складності образу «Я» в ЕГ. Рівень складності образу «Я» в ЕГ після програми збільшився значніше у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t-критерію Стьюдента (для КГ: t =-2,195; для ЕГ: t =-5,888).

Дослідження образу «Я» за критерієм самостійності передбачало визначення рівня впевненості в собі при формуванні уявлень про себе, рівня усвідомленості та розуміння змісту вербального автопортрету, рівня сформованості вміння користуватися власним досвідом при формування уявлень про себе та дослідження стратегії самоствердження. Узагальнення отриманих даних дозволило зробити висновок про ступінь вираженості та конструктивності зазначеної характеристики у дітей ЕГ та КГ до та після програми. Середнє арифметичне значення балів за ступенем конструктивності образу «Я»за критерієм самостійності до проведення програми в КГ дорівнює 2,611, а в ЕГ – 2,537, що вказує на достатній рівень самостійності в цілому по групам. На виході в КГ середнє арифметичне значення балів незначно збільшилося (2,648), але залишилося в межах достатнього рівня. В ЕГ значення середнього арифметичного значення досягло 3,167, що відповідає оптимальному рівню складності образу «Я» дітей. Коефіцієнт Стьюдента для КГ: t =-1,000 (при значимості p=0,322 та ступеня свободи df = 53), що менше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже рівень значимості більше 0,05, що свідчить про відсутність статистично значимих відмінностей за критерієм самостійності образу «Я» в КГ. Коефіцієнт Стьюдента для ЕГ: t =-5,044 (при значимості p=0,000 та ступені свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 3,484 при рівні значимості p=0,001. Отже рівень значимості менше 0,001, що свідчить про статистично значимі відмінності за критерієм самостійності образу «Я» в ЕГ. Отже, відмітимо значно суттєвіше зростання рівня самостійності образу «Я» в ЕГ після програми у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t-критерію Стьюдента (для КГ: t =-1,000; для ЕГ: t =-5,044).

Збільшення рівня самостійності при формуванні образу «Я» відбулося через усвідомлення, розуміння дитиною самохарактеристик, які у дітей зі складним образом «Я» при низькому рівні самостійності не ототожнювалися з власною поведінкою, особливостями, а надавалися виключно на основі характеристики близьких дорослих. У деяких дітей з цієї категорії вербальний автопортрет зазнав значних змін. Збільшилися характеристики з категорії «особистісні якості», розширився спектр бажань. В КГ рівень самостійності змінився незначно, що не є прийнятним для даного вікового періоду. Це можна пояснити тим, що в період підготовки до шкільного навчання у дітей значно зростає рівень тривожності, прагнення відповідати статусу майбутнього першокласника, змушує невпевнену в собі дитину ще більше звертати увагу на оцінку дорослого, а отже, в самохарактеристиці частіше зустрічаються посилання на думку інших. В цей період дитина частіше починає зустрічатися з оцінкою з боку дорослих її здібностей, особливо інтелектуальних, особистісних якостей, які впливатимуть на успішність адаптації до школи тощо. Негативні оцінки можуть призвести до появи неадекватного (завищеного чи заниженого) рівня домагань. Отже природній процес збільшення самостійності при формуванні образу «Я» гальмується соціальною ситуацією підготовки дитини до ролі учня.

Дослідження образу «Я» за критерієм узгодженості передбачало визначення наявності чи відсутності центральної теми самохарактеристики; сформованості ціннісних орієнтацій. Середнє арифметичне значення балів за ступенем конструктивності образу «Я» за критерієм узгодженості до проведення програми в КГ дорівнює 2,259, а в ЕГ – 2,167, що вказує на достатній рівень узгодженості в цілому по групам. На виході в КГ середнє арифметичне значення балів незначно збільшилося (2,370), але залишилося в межах достатнього рівня. В ЕГ значення середнього арифметичного значення досягло 2,333, що також відповідає достатньому рівню узгодженості образу «Я» дітей. Коефіцієнт Стьюдента для КГ: t =-1,428 (при значимості p=0,159 та ступеня свободи df = 53), що менше критично-

го значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже рівень значимості більше 0,05, що свідчить про відсутність статистично значимих відмінностей за критерієм узгодженості образу «Я» в КГ. Коефіцієнт Стьюдента для ЕГ: t =-1,219 (при значимості p=0,228 та ступені свободи df = 53), що менше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже рівень значимості більше 0,05, що свідчить про статистично незначимі відмінності за критерієм узгодженості образу «Я» в ЕГ. Отже спостерігаємо в ЕГ дещо менше зростання узгодженості образу «Я» після програми у порівнянні з КГ, про що свідчить менше абсолютне значення t-критерію Стьюдента (для КГ: t =-1,428; для ЕГ: t =-1,219). Це доводить думку про те, що розширення уявлень про себе у дітей в період пошуку себе може розсіювати їх увагу на різні сторони власної особистості, різноманітні сфери діяльності тощо, що сприяє різнобічному розвитку особистості. На етапі дошкільного дитинства це є прийнятним. При достатньому рівні самостійності поступово відбуватиметься процес узгодженості образу «Я», про що свідчать результати деяких дітей, у яких протягом програми слідом за виникненням хаотичності образу «Я» сформувався оптимальний рівень його узгодженості.

Дослідження образу «Я» за критерієм емоційної забарвленості передбачало визначення специфіки самооцінки та емоційного забарвлення змісту вербального автопортрету, вивчення особливостей невербальних проявів під час виконання завдань. Середнє арифметичне значення балів за ступенем конструктивності образу «Я»за критерієм емоційної забарвленості до проведення програми в КГ дорівнює 3,074, а в ЕГ – 3,056, що вказує на оптимальний рівень емоційної забарвленості в цілому по групам. На виході в КГ середнє арифметичне значення балів зменшилося (2,907), що знаходиться в межах достатнього рівня. В ЕГ значення середнього арифметичного значення досягло 3,444, що відповідає оптимальному рівню емоційної забарвленості образу «Я» дітей. Коефіцієнт Стьюдента для КГ: t = 2,629 (при значимості p=0,011 та ступеня свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже, рівень значимості менше 0,05, що свідчить про наявність статистично значимих відмінностей за критерієм емоційної забарвленості образу «Я» в КГ. Коефіцієнт Стьюдента для ЕГ: t =-3,747 (при значимості p=0,000 та ступені свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 3,484 при рівні значимості p=0,001. Отже рівень значимості менше 0,001, що свідчить про статистично значимі відмінності за критерієм емоційної забарвленості образу «Я» в ЕГ. Отже, для КГ рівень емоційної забарвленості знизився, про що свідчить позитивне значення t-критерію Стьюдента (t = 2,629), а в ЕГ – зріс, про що свідчить від'ємне значення t-критерію Стьюдента (t =-3,747). Участь в програмі сприяла позитивізації образу «Я» дітей ЕГ. Особливо зросла кількість дітей з оптимальним ступенем конструктивності образу «Я» за критерієм емоційної забарвленості, який передбачає наявність здатності дитини адекватно оцінювати себе при загальному позитивному самоставленні.

Дослідження здатності дітей до довільного невербального самовираження передбачало визначення рівня демонстрації дитиною базових емоцій невербальними засобами. Узагальнення отриманих даних дозволило зробити висновок про рівень здатності дітей до довільного невербального самовираження дітей ЕГ та КГ до та після програми. Середнє арифметичне значення балів за рівнем здатності дітей до довільного невербального самовираження до проведення програми в КГ дорівнює 1,741, а в ЕГ – 1,740, що вказує на середній рівень здатності дітей до довільного невербального самовираження в цілому по групам. На виході в КГ середнє арифметичне значення балів незначно збільшилося (1,833), але залишилося в межах середнього рівня. В ЕГ значення середнього арифметичного значення досягло 2,648, що відповідає високому рівню здатності дітей до довільного невербального самовираження дітей. Коефіцієнт Стьюдента для КГ: t =-1,937 (при значимості p=0,058 та ступеня свободи df = 53), що менше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже рівень значимості більше 0,05, що свідчить про статистично незначимі відмінності за рівнем здатності дітей до довільного невербального самовираження в КГ. Коефіцієнт Стьюдента для ЕГ: t =-10,712 (при значимості p=0,000 та ступені свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 3,484 при рівні значимості p=0,001. Отже рівень значимості менше 0,001, що свідчить про статистично значимі відмінності за рівнем здатності дітей до довільного невербального самовираження в ЕГ.

Рівень здатності дітей до довільного невербального самовираження в ЕГ після програми збільшився значніше у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t-критерію Стьюдента (для КГ: t =-1,937; для ЕГ: t =-10,712).

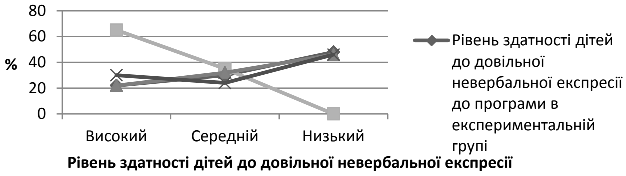


Рис. 1. Діаграма розподілу дітей ЕГ та КГ до та після програми за здатністю до довільного невербального самовираження

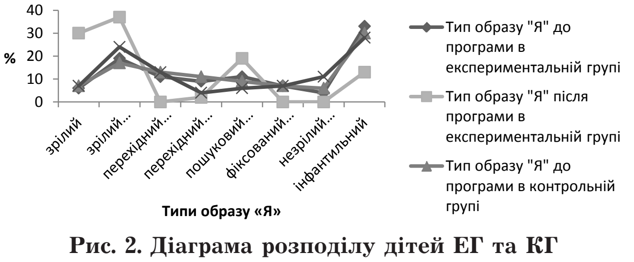


Рис. 2. Діаграма розподілу дітей ЕГ та КГ до та після програми за типами образу «Я»

В ЕГ після проведення програми у всіх дітей з перехідним залежним, перехідним незалежним та пошуковим залежним типами діагностувався зрілий та зрілий пошуковий типи. Це свідчить про те, що при підтримці вміння дитини користуватися власним досвідом при формуванні уявлень про себе сприятиме поступовому збагаченню образа «Я» дитини. І саме в умовах танцювально-ігрової прогрми діти отримали можливість спостерігати за собою, отримувати новий досвід тощо. Перехідний незалежний тип виявився у 1 дитини (яка до участі у танцювально-ігровій програмі мала інфантильний тип) через зростання ступеню самостійності при формуванні образу «Я».

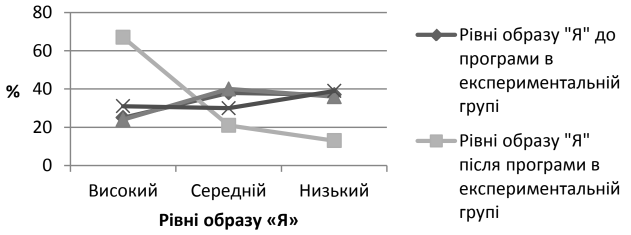


Рис. 3. Діаграма розподілу дітей ЕГ та КГ до та після програми за рівнями сформованості образу «Я»

Дослідження рівнів сформованості образу «Я» за типами дітей до і після участі в програмі. Середнє арифметичне значення балів за рівнями образу «Я» до проведення програми в КГ дорівнює 1,907, а в ЕГ – 1,870, що відповідає середньому рівню образу «Я» в цілому по групам. На виході в КГ середнє арифметичне значення балів незначно збільшилося (1,926), але залишилося в межах середнього рівня. В ЕГ значення середнього арифметичного значення досягло 2,537, що відповідає високому рівню образу «Я» дітей. Коефіцієнт Стьюдента для КГ: t =-0,375 (при значимості p=0,709 та ступеня свободи df = 53), що менше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 2,006 при рівні значимості p=0,05. Отже рівень значимості більше 0,05, що свідчить про статистично незначимі відмінності за рівнем образу «Я» дітей в КГ. Коефіцієнт Стьюдента для ЕГ: t =-8,916 (при значимості p=0,000 та ступеня свободи df = 53), що більше критичного значення коефіцієнта Стьюдента за таблицею критичних значень $t_{кр}$ = 3,484 при рівні значимості p=0,001. Отже рівень значимості менше 0,001, що свідчить про статистично значимі відмінності за рівнем образу «Я» дітей в ЕГ. Рівень образу «Я» в ЕГ після програми збільшився значніше у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t-критерію Стьюдента (для КГ: t =-0,375; для ЕГ: t =-8,916). Отже, зростання рівня образу «Я» в ЕГ значно більше, ніж зростання рівня образу «Я» в КГ.

Висновки і пропозиції. Результати контрольного експерименту засвідчують ефективність танцювально-ігрової програми психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку. Після участі в програмі у дітей ЕГ спостерігається значне збільшення кількості типів образу «Я», що мають високий рівень сформованості, відзначається суттєве підвищення рівня самостійності при формуванні образу «Я» та зростання його складності. Також програма сприяла формуванню аргументовано позитивного ставлення до себе та оптимізації узгодженості образу «Я». Також варто відмітити зростання рівня здатності дітей до невербального самовираження. Враховуючи те, що здатність до довільної невербальної експресії та особливості образу «Я» за кожним з критеріїв взаємопов'язані, імовірним є подальше підвищення рівня сформованості образу «Я» дітей, які брали участь в програмі.

Список літератури:

1. Сущинська Т. С. Особливості психологічної підтримки образу «Я» дитини засобами танцювально-ігрової діяльності / Т. С. Сущинська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2013. Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 18. – 221–228 с.
2. Сущинська Т. С. Виміри образу «Я» дитини старшого дошкільного віку / Т. С. Сущинська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – Том. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 8. – Ч. 2. – 412–419 с.
3. Сущинська Т. С. Рівні сформованості образу «Я» дитини старшого дошкільного віку / Т. С. Сущинська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Херсон, 2014. – Том. 1. – Випуск 1. – 254–259 с.
4. Сущинська Т. С. Типи образу «Я» дитини старшого дошкільного віку / Т. С. Сущинська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К.: ДП «Інформатично-аналітичне агенство», 2013. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 25. – 459-466 с.
5. Сущинська Т. С. Особливості невербальної експресії дітей старшого дошкільного віку / Т. С. Сущинська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – 362-267 с.

Сущинская Т.С.
Бердянский государственный педагогический университет

ТАНЦЕВАЛЬНО-ИГРОВАЯ ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ОБРАЗА «Я» РЕБЕНКА: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация
Определены задачи танцевально-игровой программы психологической поддержки формирования конструктивного образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста; представлены танцевальные игры как эффективное средство личностного развития ребенка; доказана эффективность участия ребенка в танцевально-игровой программе для повышения уровня конструктивности образа «Я» по критериям сложности, самостоятельности при формировании, согласованности и эмоциональной окрашенности образа «Я».
Ключевые слова: танцевально-игровая деятельность, танцевальные игры, образ «Я», ребенок старшего дошкольного возраста.

Syshchins'ka T.S.
Berdyansk State Pedagogical Universiti

DANCE AND PLAY PROGRAM OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT FORMING OF THE CONSTRUCTIVE IMAGE «I» OF A CHILD: THE ESTIMATION OF AN EFFICIENCY

Summary
The tasks of the dance and play program for a psychological support forming of the constructive image «I» of a preschool age child were defined; the dance games were represented as effective way of a personal development of a child; the efficiency of a child participation in the dance and game program concerning to an increase of the level of a constructability for the image «I» on the criteria of a complexity, independency in the formation, coherence and emotional expression of the image «I» was proven.
Keywords: dance and play activity, dance games, image «I», preschool age child.

УДК 159.923:616-053.2

ПРОФЕСІЙНА КАРТИНА СВІТУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-ПЕДІАТРІВ

Шамрай О.В.
Запорізький національний університет

У статті представлено результати теоретичного аналізу про-блеми формування професійної картини світу майбутніх лікарів-педіатрів. Розглянуто актуальність означеної проблеми та її місце у загальнонауковій системі знань. Здійснено аналіз сучасних поглядів на проблему визначення поняття «професійна картина світу». З'ясовано стан дослідження психологічних детермінант, що складають професійну картину світу лікарів-педіатрів. Показано можливі шляхи вирішення досліджуваної проблематики.
Ключові слова: професійна картина світу, лікар-педіатр, професійні де-термінанти, професійна ідентифікація, рівень професіоналізму.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Професійна сфера є однією з найважливіших сфер життєдіяльності особистості. Це пояснюється тим, що професійний розвиток є невід'ємною частиною особистісного розвитку людини. Так, наприклад, як вітчизняні так і зарубіжні вчені, вказують на те, що процеси самоактуалізації та самореалізації особистості пов'язані саме з трудовою діяльністю.

Зазначається, що «положення, коли підростаюча людина у ході освіти не отримує достатньо повних та систематичних відомостей про шляхи свого можливого професійного розвитку, перешкоджає їй у життєвому самовиз-наченні» [7, с. 53]. На сьогоднішній день проблема отримання майбутніми фахівцями адекватних знань про ту чи іншу професію є актуальною, оскільки сучасна система освіти не надає необхідної інформації, на підставі якої людина могла б скласти повну систему уявлень про майбутню спеціальність.

Особливий науковий інтерес становить така категорія спеціалістів, як лікарі-педіатри. Пов'язано це з тим, що по-перше, сама специфіка професії вимагає від фахівця високого рівня професіоналізму, який неможливо сформувати без знання психологічних детермінант, що складають професійну картину світу. По-друге, сучасна система освіти має суттєві недоліки і не дає можливості студентам пройти професійну ідентифікацію і розпочати професійну діяльність з достатнім рівнем адаптованості до нових умов такої діяльності. По-третє, лікар-педіатр взаємодіє з певною віковою категорією пацієнтів – дітьми. Ця умова вимагає від медика володіння додатковою базою психолого-педагогічних знань, яким не приділяється значної уваги на етапі підготовки майбутніх лікарів-педіатрів у вишах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Інтерес наукової спільноти завжди привертала така складноструктурована цілісність як «картина світу», складовою частиною якої є поняття «професійна картина світу». Проблемі виникнення картини світу у свідомості людини присвячені роботи О.М. Леонтьєва, О.Г. Асмолова, В.В. Петухова.

Незважаючи на історичну давнину проблеми та значну кількість наукових робіт, серед учених так і не сформовано єдиної думки про те, що ж слід називати «картиною світу». Наприклад, З.Д. Попова говорить про те, що картина світу являє собою «упорядковану сукупність знань про дійсність, що сформувалася в громадській (а також груповій, індивідуальній) свідомості» [15, 12] Г.А. Ястребова тлумачить картину світу як «вихідний глобальний образ світу, що лежить в основі світобачення людини, репрезентує сутнісні властивості світу та є результатом всієї духовної активності людини» [22, 3].

О.Ю. Артем'єва, виділяє серед структурних компонентів образу світу: перцептивний світ, в якому слід не відділений від своєї модальної, чуттєвої представленості; картину світу (семантичний світ), де елементи шару є вже відносинами, а не чуттєвими образами, але ще зберігають свою модальну специфічність; образ світу у вузькому сенсі – шар амодальних структур, що утворюються при обробці попереднього шару [2, 5]. Ю.О. Аксьонова розрізняє в картині світу кілька систем координат: суб'єкторієнтована картина світу – система, що

© Шамрай О.В., 2015

виділяє істотне і неістотне для конкретної людини в навколишньому світі; діалогічна, що представляє образ світу іншої людини в свідомості індивіда на основі принципу відображеної суб'єктності, і світоорієнтована картина світу [1, с. 207].

Вчені зазначають, що картина світу виходить не шляхом простого скла-дання, об'єднання всієї суми накопичених розрізнених знань, виражених образно і знаково, а в результаті їх складної інтеграції. В.П. Цюпка підкреслює, що картина світу – це далеко не сам світ, в картину світу сам світ не входить, картина світу самому світові не рівнозначна, але породжена в людській свідомості картина світу показує, що про цей світ людина знає, яким він їй бачиться, що вона про нього думає. Тому картина світу може відрізнятися (і дуже сильно) від пізнаваного світу [21, 2].

Відсутність чіткого визначення поняття «картина світу» призводить до неодностайності поглядів вчених, які займаються вивченням професіогенезу особистості та дослідженням професійної картини світу. На сьогоднішній день спроби дослідників дати тлумачення поняттю «професійна картина світу» зводяться до посилань на загальнофілософські визначення поняття «картина світу».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Попри відсутність єдиного визначення поняття «професійна картина світу» та складність надати повну і всебічну характеристику цій категорії, у сучасній науці спостерігається посилення інтересу до її вивчення.

Так, наприклад, ряд авторів досліджували проблематику професійної свідомості (Г.В. Акопов, В.П. Андронов, Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков, І.Я. Лернер, Л.В. Римар, Д.В. Ронзін, О.С. Цокур, Ю.М. Швалб, Н.Я. Соколов та ін.). Також зріс інтерес до вивчення свідомості як форми відображення й переживання людиною свого професійного статусу (О.Ю. Артем'єва, О.Ф. Бондаренко, Ф.Ю. Василюк, В.П. Зінченко та ін.). Питаннями професійної самоідентифікації займалися такі вчені, як В. Агєєв, О. Іванова, Н. Кривоконь, П. Макаренко, А. Маркова, В. Панок, Л. Чабан, В. Ядов та ін. На сучасному етапі питання професійної ідентифікації знаходимо у працях Ж. Вірної, О. Вітковської, Е. Зеєра, В. Злівкова, Є. Клімова, І. Кона, В. Москаленка, М. Пряжнікова, Л. Шнейдер та ін.

Професійна свідомість спеціалістів різних професій також неодноразово поставала предметом дослідження вчених (С.В. Васьківська, Н.Ю. Волянюк, О.В. Дробот, Н.О. Кучеровська, Ю.А. Овчаренко, А.Г. Самойлова, О.С. Цокур, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень різних аспектів становлення особистості у процесі професіогенезу, ця наукова проблематика на сьогоднішній день є недостатньо розробленою. Опрацювання сучасних наукових джерел дає підстави зазначити, що дослідження професійної картини світу лікарів не були об'єктом спеціального наукового вивчення. Зустрічаються лише поодинокі спроби дослідити той чи інший психологічний аспект вказаної професії. Важливість дослідження психологічних детермінант, що складають професійну картину світу майбутніх лікарів-педіатрів, обумовлена тим, що ця спеціальність вимагає від майбутніх фахівців не тільки високого рівня спеціальних знань, а і формування у свідомості образу професіонала, який відповідає реаліям сьогодення.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає у висвітленні результатів теоретичного аналізу проблеми формування професійної картини світу майбутніх лікарів-педіатрів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Своєрідною тенденцією сучасних досліджень професіогенезу є пошук зв'язку між професійною та мовною картинами світу. Пов'язано це з тим, що мова займає особливе місце в структурі людської свідомості: вона і впливає на наше сприйняття оточуючого нас світу, мимоволі нав'язуючи нам певне бачення подій, явищ і ситуацій, і одночасно з цим описує наші враження, тобто використовується нами як інструмент, знаряддя. Як вважає Г.І. Гринюк, таким особливим положенням мови визначається і особливе місце мовної картини світу в структурі картин світу взагалі: мовна картина світу є і засобом формування інших картин світу, і їх результатом [3, с. 61].

Так, на сьогоднішній день існують дослідження функціонування різних мовних концептів у професійній картині світу вчителів, лікарів, правоохоронців, лінгвістів, художників та ін. (Г.А. Ястребова, Л.О. Ставицька, Т.Л. Масич, О.М. Квашніна, Ю.Л. Вторушина та ін..). Е. Зеєр у своїх роботах досліджував ціннісно-мотиваційну структуру професійної картини світу. Дослідник виділив наступні її компоненти: професійна спрямованість – це мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали), ціннісні орієнтації (сенс праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан та ін.); професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус; професійна компетентність – це сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [6, с. 25].

О.В. Денисевич було проведене дослідження на основі вільного асоціативного експерименту, з метою здійснення порівняльного аналізу професійної картини світу українських та польських студентів [4]. У монографії Є.О. Клімова розкрито проблематику професійного самовизначення молоді, яка навчається, а також особливу увагу приділено психічному розвитку людини у процесі професійної діяльності [7].

Сучасні дослідження охоплюють різні аспекти, що пов'язані з професій-ною картиною світу лікарів. Так, І.В. Опарникова розглядає проблему мовного вираження професійної картини світу медика, оскільки це, на думку дослідниці, дає можливість глибше осмислити структуру професійної картини світу [11]. Л.В. Стецюра аналізує військову метафору як засіб репрезентації концепту «організм людини» у професійній картині світу медика, а також намагається теоретично обґрунтувати категорію «професійна картина світу», вказуючи, що ця категорія відображає специфіку світосприйняття, яка базується на належності людини до будь-якого світу професії. Професійна картина світу медика, на думку Л.В. Стецюри, є результатом взаємодії наївної картини світу, наукової картини світу та світу професії медика [19, с. 181].

Л. Джулай у своєму дослідженні обґрунтовує важливість структурної моделі інтеграції знань при підготовці молодшої медичної сестри з догляду за хворими у контексті діяльнісного підходу, аргументуючи свою позицію тим, що саме такий спосіб підготовки медичних сестер дозволить сформувати адекватну картину світу майбутніх фахівців [5]. Л. Лозинська розглядає проблему формування толерантності у контексті ціннісного самовизначення студентів-медиків. Дослідниця вважає, що головна мета формування толерантної культури студента-медика полягає у розвитку в нього

соціально значучих якостей, та зазначає, що в результаті розвитку толерантної особистості фахівця медичного профілю буде втілено найвищий прояв людської освіченості та професіоналізму лікаря [9, с. 180].

Г. Стечак підкреслює недостатність психолого-педагогічної підготовки лікарів загальної практики – сімейної медицини, та говорить, що ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка повинна стати обов'язковою складовою професійної освіти майбутніх сімейних лікарів, що стане запорукою успішності їх професійної діяльності [20, с. 117]. М. Попіль у своєму дослідженні розглядає психолого-педагогічні шляхи оптимізації процесу професійної ідентифікації майбутніх медсестер, та зазначає, що ця проблема є актуальною для сьогодення, оскільки сформована адекватна професійна ідентичність особистості, з одного боку, є необхідною умовою її самоефективності та повноцінної самореалізації, а з іншого – забезпечує ефективність діяльності, яку вона виконує [14, с. 190].

М.Пайкуш говорить про необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх лікарів та обґрунтовує шляхи підвищення професіоналізму майбутніх медиків засобами вивчення фундаментальних наукових дисциплін [13].

Сучасні дослідження професійної картини світу лікарів-педіатрів також присвячені різним психологічним аспектам. Так, М.Г. Романцов, І.Ю. Мельникова провели дослідження з метою встановлення локусу контролю особистості лікаря-педіатра [17]. Н.М. Матвєєва у свої статті аналізує особливості взаємовідносин лікаря-педіатра та дітей-пацієнтів, та зазначає, що необхідною умовою високого рівня професіоналізму такого фахівця є знання з вікової психології [10]. У дослідженні, що присвячене оцінці рівня задоволеності дільничних педіатрів своєю роботою (О.М. Долгова, М.В. Власова та ін.), встановлено, що в умовах сьогодення цей рівень є дуже низьким [12].

О.А. Самойлик, О.О. Левкова досліджували ціннісно-смислову сферу як фактор успішності навчання студентів педіатричного факультету, обґрунтову-ючи актуальність вказаної проблематики тим, що результати дослідження до-зволять диференційовано підійти до питання затребуваності в різних лікувальних закладах, а також визначити ціннісно-смислові характеристики студентів педіатричного факультету для формування стійкої мотивації у професійній діяльності [18].

Таким чином теоретичний аналіз проблеми формування професійної картини світу лікарів дає підстави зазначати, що наукова думка з цього питання не є остаточно сформованою, оскільки багато аспектів потребують дослідження, висвітлення та систематизації. Узагальнюючи вже існуючі наукові надбання, зазначимо, що поняття «професійна картина світу» є складним утворенням, що включає в себе кілька компонентів. Перший – це усвідомлення індивідом себе в майбутній професії та виділення її місця в системі інших професій. Другий – відчуття таких категорій як простір, час, рух, які можуть прямо не усвідомлюватися людиною, але є необхідними для інтерпретації та оцінки будь-якої професійної ситуації. Третій – сукупність теоретичних знань, необхідних для самореалізації у професійній діяльності, специфічна система мислення.

Професійна картина світу лікарів-педіатрів включає в себе всі три вище окреслені компоненти, які наповнюються характеристиками, пов'язаними зі специфікою цієї професії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку – результати теоретичного аналізу проблеми формування професійної картини світу майбутніх лікарів-педіатрів показали, що наукова проблематика є актуальною та потребує подальшого дослідження. Отримані результати можуть бути використані для розробки навчальних планів, програм.

Таким чином, що на сьогоднішній день система підготовки фахівців педіатричного профілю потребує значного коригування в кількох площинах. Викладання дисциплін у вишах медичного напрямку повинно бути побудовано у такий спосіб, щоб студент мав можливість отримати знання про професію, які б максимально відповідали реальним умовам, у яких буде працювати майбутній фахівець. Ще однією важливою передумовою ефективної підготовки лікарів-педіатрів, про яку говорять дослідники, є акцент на збільшення обсягу вивчення дисциплін, які не є фаховими для медицини, але відіграють значну роль у формуванні високого рівня професіоналізму. Дотримання вищеокреслених засад сприятиме правильному розвитку професійної картини світу майбутніх лікарів- педіатрів, який є базовим фактором успішної професійної самореалізації.

Список літератури:

1. Аксенова Ю.А. Символика мироустройства и перспективы ее психологического изучения / Ю.А. Аксенова // Проблемы проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО за 1994 г. – М., 1995. – С. 206-220.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: Монография / Е.Ю. Артемьева. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 136 с.
3. Гринюк А.И. Языковая картина мира как философская проблема / А.И. Гринюк // Теоретический журнал «Credo new». – 2013. – № 4. – С. 59-67.
4. Денисевич О.В. Професійна картина світу українських та польських студентів:порівняльний аспект / О.В. Денисевич // Сборник научных докладов: Наука сегодня: теория, методология, практика. – 2013. – Часть 5. – С. 71-75.
5. Джулай Л. Моделювання інтеграції знань у підготовці молодших медичних сестер у професійно-технічних навчальних закладах / Л. Джулай // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 1. – С. 44-51.
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 304 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
9. Лозинська Л. Проблема толерантності у контексті ціннісного самовизначення студентів-медиків / Л. Лозинська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 1. – С. 179-189.
10. Матвеева Н.Н. Особенности взаимоотношения врача и детей-пациентов [Электронный ресурс] / Н.Н.Матвеева // Бюллетень медицинских Интернет-конференций, 2014. – Том 4. – № 5. – Режим доступа: http://medconfer.com/node/3466
11. Опарникова И.В. Способы языковой экспликации фрагмента картины мира в профессионально- жаргонной составляющей языка медицины / И.В. Опарникова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2011. – № 4. – С. 194-203.

12. Оценка удовлетворенности участковых педиатров своей работой [Электронный ресурс] / [Е.М. Долгова, М.В. Власова, М.В. Еругина и др.] // Бюллетень медицинских Интернет-конференций, 2013. – Том 3. – № 10. – Режим доступа: http://medconfer.com/node/2989
13. Пайкуш М. Шляхи підвищення професіоналізму майбутніх медиків засобами вивчення теоретичних дисциплін / М. Пайкуш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 1. – С. 100-109.
14. Попіль М. Психолого-педагогічні шляхи оптимізації процесу професійної ідентифікації майбутніх медсестер / М. Попіль // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 1. – С. 189-197.
15. Попова З.Д., Стернин И.А. Очернки по когнитивной лингвистике: Монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Издательство «ИСТОКИ», 2001. – 191 с.
16. Потапчук Т. Основні чинники професійної самоідентифікації та самовизначення студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Т. Потапчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 6. – С. 119-127.
17. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю. Локус контроля личности врача-педиатра / М.Г. Романцов, И.Ю. Мельникова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10. – С. 317-321
18. Самойлик О.А., Левкова Е.А. Ценностно-смысловые детерминанты успешности обучения студентов-педиатров / О.А. Самойлик, Е.А. Левкова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 165-169.
19. Стецюра Л.В. Военная метафора как средство репрезентации концепта «организм человека» в профессиональной картине мира медика / Л.В. Стецюра // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 13. – С. 180-189.
20. Стечак Г. Психолого-педагогічна підготовка Як важлива складова професійної освіти Майбутніх сімейних лікарів / Г. Стечак // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 1. – С. 109-117.
21. Цюпка В.П. О формировании картин мира, в том числе научной, естественнонаучной, физической, химической и биологической [Электронный ресурс] / В.П. Цюпка // Проблемы формирования картин мира в сознании. – Режим доступа: http://econf.rae.ru/article/6263
22. Ястребова Г.А. Педагогическая картина мира: методологические основы исследования профессиональной концептосферы учителя / Г.А. Ястребова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 3-8.

Шамрай О.В.
Запорожский национальный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ

Аннотация
В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы формирования профессиональной картины мира будущих врачей-педиатров. Рассмотрены актуальность этой проблемы и ее место в общенаучной системе знаний. Осуществлен анализ современных взглядов на проблему определения понятия «профессиональная картина мира». Выяснено состояние исследования психологических детерминант, составляющих профессиональную картину мира врачей-педиатров. Показаны возможные пути решения исследуемой проблематики.
Ключевые слова: профессиональная картина мира, врач-педиатр, про-фессиональные детерминанты, профессиональная идентификация, уровень профессионализма.

Shamrai O.V.
Zaporizhzhya National University

PROFESSIONAL WORLDVIEW OF THE FUTURE PEDIATRICIANS

Summary
The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of formation of professional worldview of the future pediatricians. The urgency of the problem and place in general scientific knowledge system. The analysis of modern views on the problem of the definition of «professional worldview». Ascertain the status of studies of psychological determinants that make up the professional worldview of the pediatricians. Possible ways of solutions studied problems.
Keywords: professional worldview, pediatrician, professional determinants, professional identification, professional level.

УДК 159.964.21:159.942-053.6

ВЗАЄМОЗ'ВЯЗОК ПРОЯВУ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНФЛІКТУ З ЕМОЦІЙНОЮ СФЕРОЮ ПІДЛІТКІВ

Яновська Т.А.
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

В даній статті надається характеристика психологічного конфлікту як соціально-психологічного явища. Показані особливості прояву конфлікту у підлітковому віці. Аналізуються особливості емоційної сфери дітей підліткового віку. Звертається увага на зв'язок психологічного конфлікту з особливостями розвитку емоційної сфери дитини. Використано методики на виявлення рівнів конфліктності та тривожності, діагностики агресивності підлітків.
Ключові слова: підлітковий вік, конфліктність, тривожність, агресивність, особливості емоційної сфери підлітка.

Постановка проблеми. Підлітковий період є одним з найскладніших та найбільш важливих етапів у процесі становлення особистості дитини.

Психологічні особливості розвитку підлітка проявляються в різноманітних симптомах. На думку Д.Б. Ельконіна, перш за все, виникають труднощі у спілкуванні з дорослими: впертість, байдужість, негативізм. Нерозуміння з боку дорослого цих особливостей підліткового віку часто призводить до зіткнень, в яких кожна сторона прагне відстояти свою позицію. Тому для підліткового віку характерна конфліктність та наявність протиріч у різних сферах соціальної взаємодії дитини. Конфлікт як соціально-психологічне явище є фундаментальним для багатьох психологічних парадигм. Чимало зарубіжних та вітчизняних психологів присвятили свої роботи проблемі конфлікту, таких як З. Фрейд, М. Дойч, М. Шериф, К. Левін, Н. Гришина, Л. Петровська, В. Мясіщев, Т. Драгунова та інші.

На сучасному етапі, як показує психологічна практика, зростає кількість непристосованих до дорослого життя підлітків. Головним змістом цього віку є відчуття дорослості, що являє собою готовність до повноцінної і рівноправної участі в житті дорослих. В силу багатьох факторів діти підліткового віку не здатні до обґрунтованого відстоювання своєї позиції при веденні переговорів, вирішенні ускладнених ситуацій вдома, у школі, у спілкуванні з ровесниками. Це призводить до знаходження деструктивних рішень, а частіше – до конфлікту. Такими факторами виступають агресивність, тривожність, нестійка самооцінка, невпевненість у своїх силах та діях. Дана стаття спрямована на дослідження зв'язку конфліктної поведінки з емоційною сферою дітей підліткового віку. Зазначена проблематика на сучасному етапі являється актуальною, оскільки відображає труднощі взаємодії підлітків у контексті педагогічної або будь-якої іншої діяльності.

Об'єкт дослідження – психологічний конфлікт підліткового віку. **Предмет дослідження** – особливості зв'язку конфліктної поведінки з емоційною сферою підлітка. **Метою** є дослідження, на основі аналізу науково-теоретичної літератури, проблеми конфліктної поведінки підлітків та зв'язку її з емоційною сферою, за допомогою експериментального дослідження.

Основні **завдання** даної роботи являються: проаналізувати особливості конфліктної поведінки дітей підліткового віку; на основі вивчення літературних даних сформувати уявлення про особливості емоційної сфери підлітків; провести експериментальне дослідження, яке б дозволяло визначити ступінь прояву конфліктності, тривожності, агресивності; за допомогою експериментального дослідження порівняти особистісні характеристики підлітків: конфліктність, тривожність, агресію; дослідити зв'язок конфліктної поведінки з емоційною сферою підлітка.

Важливою характеристикою міжособистісних відносин і становлення особистості зростаючої людини є її емоційність, яка може бути визначена як енергетичне забезпечення актуальних, життєво важливих потреб і моментів буття. Психологом Заіченко Н.У. було виявлено, що внутрішні конфлікти підліткового віку часто залежать від емоційного відношення до майбутнього [2, с. 197-208]. В силу свого психологічного розвитку підліток прагне до самостійності, відокремлення від дорослих у зв'язку з власним дорослішанням. Система відносин, яка складається з дорослими, породжує внутрішню установку до того, щоб віднестись насторожено, а може й вороже, до будь-яких можливих впливів дорослого [6, с. 293]. Як зазначає Бойко В.В., в залежності від емоційного стану людей конфлікти бувають з високим, помірним емоційним накалом та без емоційного накалу [1, с. 207]. Більшість конфліктів виникає поза бажанням їх учасників. Головну роль у виникненні таких конфліктів відіграють так звані конфліктогени – слова, дії, які можуть призвести до конфлікту. Одним з таких конфліктогенів можна назвати прояв агресивності, форму реагування на стреси, що супроводжується рядом негативних емоцій і емоційних станів [3, с. 201]. Таким чином, спостерігається безпосередній та опосередкований зв'язок конфлікту з емоційним розвитком підлітка.

З метою проведення експериментального дослідження було використано методику Н.В. Кіршевої, Н.В. Рябчикової на виявлення рівня конфліктності [4, с. 236], методику на виявлення рівня тривожності, методику діагностики агресивності підлітків Басса-Дарки [5, с. 84].

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗНЗ № 19 м. Полтави серед учнів 7-х та 8-х класів. Вибірка склала 64 учня, по 32 дівчат та хлопців. Методика на визначення рівня конфліктності у підлітків була використана з метою виявлення конфліктної поведінки у структурі особистості підлітка (див. табл. 1).

Таблиця 1
Показники конфліктності підлітків

№ п/п	Рівень конфліктності	Дівчатка	Хлопчики
1	Нижчий середнього	3,3	3,3
2	Ледь нижчий середнього	10	16,6
3	Середній	23	6,6
4	Ледь вищий середнього	3,3	10
5	Вищий середнього	3,3	6,6
6	Високий	10	3,3

Отримані результати свідчать про наявність у школярів конфліктної поведінки при взаємодії з оточуючими людьми. Цікавить той факт, що серед

© Яновська Т.А., 2015

Таблиця 2

Показники тривожності підлітків

№ п/п	Назва показника	Ступінь прояву									
		Нормальний		Підвищений		Високий		Дуже високий		Надмірний спокій	
		Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х
1.	Шкільна	33,3	10	10	3,3	10	20	-	3,3	-	-
2.	Самооціночна	33,3	26,6	16,6	20	-	-	-	-	3,3	-
3.	Міжособистісна	23,3	16,6	16,6	13,3	13,3	16,6	-	-	-	-

досліджуваних не виявлено осіб з дуже низьким, низьким та дуже високим рівнем конфліктності.

Це говорить про те, що у підлітків ще не повністю сформовані вміння відстоювати свої інтереси та переконання, за допомогою аргументації. Досліджувані віддають перевагу гострому перебігу подій при вирішенні складних ситуацій у спілкуванні або такого, що наближений до гострого. Таким чином, в ситуації «напруженої атмосфери» підлітки не прагнуть до ухилення, співробітництва чи компромісу, а переходять до протистояння. Середній рівень конфліктності притаманний більшості учнів виборчої сукупності (29,6%). Високий – 13,3% опитуваних, а нижчий середнього характерний меншості школярів у даній виборці (6,6%). Як показують результати дослідження, дівчата більш схильні до прояву конфліктних стилів поведінки, оскільки високий рівень конфліктності у них проявився у 10%, а у хлопців – 3,3%. Провідним рівнем конфліктності для дівчат є середній (23%), а для хлопців – ледь нижче середнього (16,6%). Загалом вища конфліктність дівчат, на відміну від хлопців, може породжуватись деякою різницею між статевим дозріванням. Тобто потяг до незалежності, притаманний конфліктним особистостям, для дівчаток вже набув актуальності, а для хлопців – ще ні. Як відомо, потяг до незалежності є позитивною якістю особистості, але при прагненні робити «все, що я хочу» та при стиканні з бажаннями та поглядами інших, загрожує неминучими конфліктами.

Наступна методика з визначення рівня тривожності у підлітків даної виборчої сукупності була використана з метою виявлення внутрішньоособистісних конфліктів у структурі особистості підлітка. За методикою тривожність поділяється на три види: шкільна, самооціночна та особистісна. Кожний вид тривожності вказує на наявність внутрішньої напруги або при виконанні певного виду діяльності, або при оцінці себе, своїх можливостей та здібностей, або при взаємодії з навколишнім світом та оточуючими людьми (див. табл. 2).

В цілому по виборці підвищений рівень тривожності виражений за всіма трьома видами. Це свідчить про наявність внутрішньоособистісних конфліктів у ситуації навчальної діяльності, у структурі особистості підлітків та у процесі міжособистісної взаємодії. За результатами дослідження, показники шкільної тривожності для більшості дівчат (33,3%) мають нормальний ступінь прояву. По 10% дівчат мають підвищений та високий рівень її прояву. У хлопців же високий рівень шкільної тривожності домінує (20%), при цьому норма проявилася у 10% школярів. Враховуючи отримані результати, підкреслимо, що підвищена чи висока тривожність може породжуватися або реальним неблагополуччям учня, або існувати ніби всупереч об'єктивно благополучному положенню. Можна сказати, що хлопці-підлітки є більш тривожними при виконанні навчальної діяльності. Вони прагнуть гарно вчитися, відповідально ставляться до навчання, шкільної дисципліни. Однак таке «зовнішнє» благополуччя може досягатися дуже важко та призводити до зривів, особливо при різкому ускладненні діяльності.

Показники ж самооціночної тривожності підвищені у хлопців, порівняно з дівчатами. Про це свідчить про домінування у хлопів (20%) підвищеного рівня прояву показників за даним типом тривожності. Нормальний рівень прояву самооціночної тривожності спостерігається у 26,6% хлопців і у 33,3% дівчат. Також для дівчат характерний надмірний спокій 3,3%. Хлопці ж більш відчувають тривожність стосовно становлення структури власного «Я», розбіжності між «Я» реальним та «Я» ідеальним. Тривожність у таких випадках може породжувати конфліктність самооцінки, наявність у неї протиріч між високим рівнем домагань та достатньо сильною невпевненістю у собі. Отже, можна припустити, що саме наявність таких внутрішніх протиріч може впливати на вибір стилю конфліктної поведінки.

Слід звернути увагу на те, що для дівчат характерним виявився «надмірний спокій», для хлопців цей показник становить 0%. Подібна байдужість до неблагополуччя часто носить компенсаторний, захисний характер та може перешкоджати повноцінному формуванню особистості. Підліток ніби не допускає неприємний досвід у свідомість. Емоційне неблагополуччя в цьому випадку зберігається ціною неадекватного ставлення до дійсності, негативно впливає на продуктивність діяльності. Показник нормального рівня прояву міжособистісної тривожності притаманний 23,3% дівчат та 16,6% хлопців. При цьому 16,6% дівчат мають підвищений рівень тривожності і 16,6% хлопців – високий. Це свідчить про більший прояв міжособистісної тривожності у хлопців. Для дівчат цей показник становить 13,3%. Оскільки дівчата є більш активними у ситуаціях конфліктної взаємодії, міжособистісне спілкування може викликати у них більше проблем та суперечок ніж у хлопців, тому у процесі інтерперсональної комунікації дівчата є більш тривожними та схильними до конфліктної поведінки.

Методика діагностики стану агресії у підлітків даної виборчої сукупності була використана з метою виявлення показників прояву агресивності та ворожості. У методиці агресія поділяється на вісім видів. Показники прояву агресивності та ворожості у виборчій сукупності представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Показники прояву агресивності та ворожості у підлітків

№ п/п	Показник прояву	Агресивність, %	Ворожість, %
1	Високий	27	80
2	Нормальний	46	20
3	Низький	27	0

В цілому по виборці високий рівень ворожості виявлено у 80% досліджуваних. Високий рівень агресивності притаманний 27% дітей, низький – 27%. Нормальний рівень агресивності домінує у 46% учнів.

Агресивний тип особистості демонструє тенденції рухатись «проти людей». Він приймає людей такими, що налаштовані вороже, і відмовляється визнавати, що це не так, життя для нього – це боротьба усіх проти всіх. В основі його потреб закладене відчуття світу як арени, де виживають лише найбільш пристосовані, а сильні знищують слабших. Звідси головною потребою стає потреба керувати іншими. Разом з тим він потребує відчуття переваги, успіху, престижу чи іншої форми визнання. Визнання не тільки дає йому можливість стверджуватися, але й відкриває перед ним додаткову привабливість бути улюбленцем і здатним в свою чергу любити. Оскільки йому здається, що визнання таким чином приносить вирішення його конфліктів, воно стає його рятувальним міражем, за яким він іде.

Агресивний тип створює враження людини, яку повністю покинули внутрішні заборони. Він може добиватися задоволення своїх бажань, віддавати накази, виражати гнів, захищати себе. Але в дійсності у нього не менше внутрішніх заборон, ніж у інших. Під агресивністю підлітків можна розглядати властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в суб'єкт-суб'єктних відносинах. Кожна особистість має володіти певною мірою агресивності, але надмірний її розвиток сприяє розвитку конфліктної особистості. У нашому дослідженні 27% опитуваних можуть мати риси конфліктної особистості через надмірний розвиток агресивності.

Отже, в ході проведеного дослідження було отримано результати за трьома вимірювальними характеристиками: конфліктністю, тривожністю та агресивністю. На їх основі був проведений порівняльний аналіз особистісних характеристик підлітків, які підлягали дослідженню, та встановлений зв'язок конфліктної поведінки з вимірювальними характеристиками емоційної сфери – тривожністю та агресивністю.

Оскільки тривожність має три види, то доцільно порівняти показники саме міжособистісної тривожності, бо саме вона впливає на конфліктну поведінку в процесі інтерперсональної комунікації (див. табл. 4).

Таблиця 4

Показники прояву конфліктності, тривожності та агресивності підлітків

Ступінь прояву	Вимірювальний параметр		
	Конфліктність, %	Тривожність, %	Агресивність, %
Низький	6,6	39,9	27
Середній	70	29,9	46
Високий	23,3	29,9	27

На основі отриманих результатів, проведемо якісний аналіз, який є необхідною ланкою при встановленні зв'язку між конфліктністю та тривожністю і агресивністю.

Виходячи з отриманих даних, спостерігаємо наступну тенденцію:

- при низьких показниках ступеня прояву: чим нижчий показник конфліктності, тим вищий показник тривожності, а показник агресивності знижується у порівнянні з показником тривожності;
- при середніх показниках: середній показник конфліктності притаманний більшості досліджуваних, показник тривожності істотно зменшується, а показник агресивності, на відміну від показника тривожності, зростає, але не перевищує показник конфліктності;
- при високих показниках: конфліктність притаманна 23,3% вибірки, показник тривожності зростає відносно показника конфліктності, а показник агресивності знижується відносно показника тривожності.

Висновки. Отже, підлітковий вік – це складний перехідний період, коли дитина робить вирішальний крок зі світу дитинства у світ дорослих. Всі сфери життєдіяльності підлітка змінюються: провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку, змінюється і розвивається особистість дитини, ієрархія її цінностей, мотивів, змінюється самоусвідомлення себе. Часто підлітковий період проявляється у критичних формах, до яких відносять конфлікт. Він виникає у сфері міжособистісної взаємодії як з однолітками, так і з дорослими. Конфлікти з однолітками можуть бути наслідком неприйняття думки підлітка референтною групою. Конфлікти ж з дорослими виникають на ґрунті небажання останніх визнати нові права та вимоги дитини. Підліток починає усвідомлювати себе як дорослу людину, і як наслідок, він вимагає від інших зміни старого типу ставлення на новий. Дорослі, у свою чергу, продовжують сприймати підлітка як дитину, обмежуючи його самостійність, свободу, відмовляючись визнавати рівність дитини. Саме це стає причиною виникнення протиріч та конфліктів у системі стосунків «дитина – дорослий».

Оскільки конфлікт є рушійною силою розвитку особистості протягом підліткового періоду, виділяють три фактори конфліктної поведінки на даному віковому етапі: об'єктивний фактор ситуації, соціально-перцептивний фактор та особистісний або психологічний фактор.

Результати, отримані в ході експерименту, говорять про наявність середнього показника конфліктності досліджуваних, високого показника шкільної та міжособистісної тривожності, високого рівня ворожості та нормального ступеня прояву показника агресивності.

При розмежуванні показників для дівчат та хлопців було виявлено певні відмінності. Дівчатам більш притаманні високі показники конфліктності, при цьому спостерігається високий показник міжособистісної тривожності. Хлопці ж менш конфліктні, хоча теж мають високі показники шкільної тривожності. Ворожість притаманна більшості досліджуваних, як і нормальний рівень прояву агресивності. Для встановлення зв'язку конфліктної поведінки з емоційною сферою дітей підліткового віку ми розглянули низькі та високі показники трьох вимірювальних характеристик і виявили, що для об'єктивного обґрунтування зв'язку конфліктності з емоційною сферою недостатньо виміряти показники тривожності та агресивності. Дослідження становило, що тривожність та агресивність впливають на розвиток конфліктної поведінки особистості. Щоб встановити зв'язок, необхідно провести додаткове дослідження, виміряти і порівняти усі компоненти емоційної сфери.

Список літератури:

1. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
2. Заиченко Н.У. Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликт между детьми и взрослыми / Н.У. Заиченко // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 197-208.
3. Психология личности: словарь-справочник / Под ред. Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 201 с.

4. Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы-составители: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 236 с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1999. – 384 с.
6. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьников / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 293 с.

Яновская Т.А.
Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРОЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация
В данной статье даётся характеристика психологического конфликта как социально-психологического явления. Показаны особенности проявления конфликта в подростковом возрасте. Анализируются особенности эмоциональной сферы детей подросткового возраста. Обращается внимание на связь психологического конфликта с особенностями развития эмоциональной сферы ребёнка. Использовано методики на определение уровней конфликтности и тревожности, диагностики агрессивности подростков.
Ключевые слова: подростковый возраст, конфликтность, тревожность, агрессивность, особенности эмоциональной сферы подростка.

Yanovskaya T.A.
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenka

INTERRELATION OF MANIFESTATION OF THE PSYCHOLOGICAL CONFLICT TO THE EMOTIONAL SPHERE OF TEENAGERS

Summary
In this article the characteristics of psychological conflict as a socio-psychological phenomenon. The following features of the conflict in adolescence. The features of the emotional sphere adolescents. Attention is drawn to the relationship of psychological conflict with special needs emotional sphere of the child. Methods used to detect levels of conflict and anxiety, aggressiveness diagnosis adolescents.
Keywords: teenage age, conflictness, uneasiness, aggression, features of the emotional sphere of the teenager.

НАШІ АВТОРИ

1. **Андрієвська Тетяна Андріївна** – учениця гімназії № 109 імені Т.Г. Шевченка (м. Київ)
2. **Архій Емілія Йосипівна** – доктор медичних наук, професор, завідуючий кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб Ужгородського національного університету
3. **Балацька Любов Петрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
4. **Берегова Марія Ігорівна** – старший лаборант кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
5. **Беспалова Наталія Володимирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля
6. **Бєляєв Сергій Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
7. **Бідзіля Петро Петрович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішніх хвороб-1 Запорізького державного медичного університету
8. **Білик Сергій Вікторович** – кандидат медичних наук, кафедра травматології та ортопедії Буковинського державного медичного університету
9. **Богдадюк Мар'яна Володимирівна** – аспірантка Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
10. **Большакова Анастасія Миколаївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури
11. **Борейчук Анна Вікторівна** – асистент кафедри спеціальних юридичних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування
12. **Бородієнко Олександра Володимирівна** – кандидат географічних наук, доцент, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
13. **Бузинська Валентина Євстахіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри документознавства та філологічних дисциплін Буковинського державного фінансово-економічного університету
14. **Бурсук Євген Йосипович** – ординатор травматологічного відділення Чернівецької обласної клінічної лікарні
15. **Варецька Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
16. **Василишина Наталія Максимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного авіаційного університету
17. **Василов Валентин Васильович** – ординатор травматологічного відділення Чернівецької обласної клінічної лікарні
18. **Васкес Абанто Анна Естуардівна** – лікар-інтерн, випускник Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
19. **Васкес Абанто Хесус Естуардо** – лікар-інтерн, випускник Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
20. **Вовк Богдан Іванович** – аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
21. **Ворначева Людмила Юріївна** – магістр з соціальної роботи, викладач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченко
22. **Грицюк Сергій Анатолійович** – аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
23. **Гуцол Віталіна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри екології Вінницького аціонального аграрного університету
24. **Дудко Олексій Геннадійович** – кандидат медичних наук, асистент кафедри травматології, ортопедії та нейрохірургії Буковинського державного медичного університету
25. **Зінонос Наталя Олексіївна** – асистент кафедри вищої математики Криворізького національного університету
26. **Зіньків Олег Ігорович** – ординатор травматологічного відділення Чернівецької обласної клінічної лікарні
27. **Каджарян Віталій Георгійович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри внутрішніх хвороб-1 Запорізького державного медичного університету
28. **Камінська Ольга Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
29. **Капшитар Наталія Ігорівна** – лікар-інтерн, студент кафедри внутрішніх хвороб-1 Запорізького державного медичного університету
30. **Климентович Ольга Богданівна** – асистент кафедри психології, педагогіки і соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»
31. **Коваль Валентина Юріївна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб Ужгородського національного університету
32. **Ковальчук Галина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
33. **Ковальчук Оксана Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
34. **Костін Євген Іванович** – лікар-інтерн, кафедри травматології, ортопедії та нейрохірургії Буковинського державного медичного університету

35. **Костянтин Володимирович Аймедов** – доктор медичних наук, професор, завідуючий кафедри соціальної допомоги, загальної та медичної психології Одеського національного медичного університету
36. **Кравець Ніна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
37. **Кравченко Тетяна Петрівна** – викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
38. **Кравчук Лариса Володимирівна** – старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
39. **Кузнецова Наталія Віталіївна** – лікар лабораторної діагностики Інституту патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
40. **Курчак Натал'я Юріївна** – аспірант кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб медичного факультету Ужгородського національного університету
41. **Леонтьєва Фрида Соломонівна** – кандидат біологічних наук, завідувач відділу лабораторної діагностики та імунології Інституту патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
42. **Липська Інна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля
43. **Литвин Віталій Андрійович** – аспірант Львівського науково-практичного центру Інституту рофесійно-технічної освіти Національної академії наук України
44. **Макаренко Алла Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
45. **Максимова Ольга Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева
46. **Малинівська Людмила Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри охорони праці та цивільної безпеки Житомирського державного університету імені Івана Франка
47. **Малицька Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету
48. **Мартинюк Веронія Адамівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Буковинського державного фінансово-економічного університету
49. **Махінова Маріанна Вікторівна** – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
50. **Мельник Віра Ігорівна** – асистент кафедри гігієни та екології Івано-Франківського національного медичного університету
51. **Мергель Тетяна Василівна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри внутрішньої медицини № 2 та медсестринства Івано-Франківського національного медичного університету
52. **Мізюк Михайло Іванович** – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри гігієни та екології Івано-Франківського національного медичного університету
53. **Мірошниченко Ганна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської філології Київського національного лінгвістичного університету
54. **Морозенко Дмитро Володимирович** – доктор ветеринарних наук, старший науковий співробітник відділу лабораторної діагностики та імунології Інституту патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
55. **Музичко Людмила Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
56. **Носова Ірина Євгеніївна** – асистент кафедри психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
57. **Оверко Наталія Ярославівна** – аспірант Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
58. **Огарко Ігор Вікторович** – хірург-стоматолог ТОВ «Ом-Стом»
59. **Олексів Галина Дмитрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
60. **Олексюк Іван Степанович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри травматології та ортопедії Буковинського державного медичного університету
61. **Петровська Інга Ростиславівна** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»
62. **Петько Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
63. **Постоян Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського
64. **Русин Васіль Іванович** – доктор медичних наук, професор, професор кафедри хірургічних хвороб медичного факультету Ужгородського національного університету
65. **Савельчук Ірина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та технології соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
66. **Савінова Наталія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
67. **Самойленко Світлана Анатоліївна** – викладач кафедри іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля
68. **Сердюк Наталія Миколаївна** – викладач кафедри соціальної допомоги, загальної та медичної психології Одеського національного медичного університету

69. **Силкіна Світлана Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
70. **Сіксай Людмила Теодорівна** – доктор медичних наук, професор кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб Ужгородського національного університету
71. **Сірчак Єлизавета Степанівна** – доктор медичних наук, доцент, професор кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб медичного факультету Ужгородського національного університету
72. **Суслик Зоряна Богданівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри гігієни та екології Івано-Франківського національного медичного університету
73. **Сущинська Тетяна Сергіївна** – старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету
74. **Тихонова Тетяна Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного авіаційного університету
75. **Трегуб Іван Григорович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, професор кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
76. **Трегуб Ольга Дмитрівна** – аспірант кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
77. **Фроленкова Надія Олександрівна** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
78. **Хаустова Олена Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних освітніх технологій Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
79. **Хижняк Альона Володимирівна** – молодший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
80. **Цепкало Олексій Володимирович** – старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»
81. **Цимбалюк Валерій Іванович** – кандидат юридичних наук, професор кафедри спеціальних юридичних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування
82. **Чернєв Микола Володимирович** – лікар стоматолог-ортопед Центральної стоматологічної поліклініки Міністерства оборони України
83. **Чернєв Олексій Володимирович** – лікар Національної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика Міністерства охорони здоров'я України
84. **Чернуха Надія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченко
85. **Чернякова Олена Іванівна** – старший викладач кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
86. **Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович** – доктор технічних наук, професор Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
87. **Шамрай Ольга Володимирівна** – студентка факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету
88. **Шапочкіна Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германських та східних мов Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
89. **Шаргун Тетяна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені В.А. Лазаряна
90. **Шибецька Валентина Вікторівна** – студентка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
91. **Яновська Тамара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
92. **Ярова Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 2 (17) лютий, 2015 р.

Частина IV

Щомісячне видання

Коректор: О. Скрипченко

Дизайн: А. Юдашкіна

Комп'ютерна верстка: Н. Ковальчук

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 26.02.2015 р.
Формат 64х90/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 28,13. Тираж 100 прим.
Зам. 0215-28.

ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»
73034, Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.